نماذج حديثة لتدريس المفاهيم النحوية

عرض تطبيقي

أ.م.د. ميسون علي جواد التميمي

مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها

كلية التربية الاساسية / الجامعة المستنصرية

الرضوان

للنشر والتوزيع

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

﴿ وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ ۖ وَسَتُرَدُّونَ
إِلَىٰ عَالِمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ ﴾

صدق الله العظيم

نماذج حديثة لتدريس المفاهيم النحوية

عرض تطبيقي

نماذج حديثة لتدريس المفاهيم النحوية

عرض تطبيقي

الاستاذ المساعد الدكتور

ميسون علي جواد التميمي

الطبعة الأولى

2015م - 1436هـ

دار الرضوان للنشر والتوزيع - عمان

الرضوان
للنشر والتوزيع
رقم التصنيف: 371.3
نماذج حديثة لتدريس المفاهيم النحوية
ا.م.د.ميسون علي جواد التميمي
الواصفات: اساليب التدريس /قواعد اللغة//اللغة العربية

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية (2014/6/2534)

ردمك ISBN 978-9957-76-356-5

المملكة الأردنية الهاشمية
عمان – الأردن – العبدلي – شارع الملك حسين
قرب وزارة المالية – مجمع الرضوان التجاري – رقم 118
هاتف 4611169 6 962+ هاتف 4616436 6 962+ فاكس 4616435 6 962+
ص ب 926141 عمان 11190 الأردن
E-mail: gm.redwan@yahoo.com
www.redwanpublisher.com

الإهداء

إلى

من رحلوا عني من دون وداع وتركوا في قلبي غصة اللقاء اخوتي الشهداء (حسن ، وعماد ، وشاكر)

من اختفى بغتة وترك خلفه الاهل والاصدقاء وفضل الجفاء الشهيد محمد

الوالد المغفور له ، وفاءا واخلاصا

والدتي الحنونة الصابرة المحتسبة، حبا وحنانا

رفيق دربي الزوج العزيز الغالي الذي تحمل وصبر فاحتسب وشجع

ثمرتي فؤادي وريحانتي في الدنيا
حسن ، وفاطمة

الفهرس

الفصل الثالث

صعوبة النحو

الفصل الرابع

مداخل تدريس النحو

الفصل الخامس

اتجاهات حديثة في تدريس النحو

الفصل السادس

اختبارات في النحو

الفصل السابع

دراسات علمية في النحو.

بسم الله الرحمن الرحيم

المقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على محمد معلم البشرية وهادي الامة وعلى آله الطيبين الطاهرين واصحابه الغر المنتجبين ومن اهتدى بهديهم الى يوم الدين .

فان للنحو الأهمية الكبرى داخل منظومة اللغة، وان القواعد النحوية تعين علي استعمال اللغة استعمالا صحيحًا في الحديث والقراءة والكتابة، فهي وسيلة لعصمة اللسان من الوقوع في الزلل، والقلم من الوقوع في الخطـ، ولما كان تعلم المفاهيم يعد محوراً رئيساً في المباحث التعليمية عامة، ولما كانت تشكل الهيكل المعرفي لتلك المباحث فقد أصبحت كذلك بالنسبة للمفاهيم النحوية، لأن لها أهمية ومكانة في دراسة البنية المعرفية،وهذا يقتضي الاهتمام بالمفاهيم النحوية لما لها من أهمية في الدرس النحوي من حيث تنمية العقل وإقداره على تمييز الصحيح من الأساليب وإدراك الفروق الدقيقة بينها، وتحليل التراكيب اللغوية ونقدها نقداً صحيحاً على وفق قواعد اللغة . .

فالمفاهيم النحوية تعد محورا أساسياً لفهم النحو واستيعابه، ولا يمكن للمتعلم الذي لم يستوعب المفاهيم النحوية أن يكون كلامه سليمًا وعباراته واضحة وأفكاره محددة، لأن سلامة العبارة تتوقف علي اكتساب المتعلم المفاهيم واستيعابه لها، لذا فاكتساب المفاهيم النحوية أمر مهم، لأنها تساعد المتعلم على فهم النظام النحوي للغة واستيعابه.

ولكن هناك قصور في تعلم المتعلمين للنحو وما يؤكد وجود هذا القصور ما توصلت اليه نتائج بعض الدراسات (المبينة في متن هذا الكتاب) وانطلاقاً من المسلمات التربوية التي تقول إن نجاح التعليم يرتبط إلى حد كبير بنجاح الطريقة، اذ إن الطريقة السديدة تستطيع أن تعالج كثيراً من أوجه القصور في المناهج،

وضعف المتعلمين ، وصعوبة الكتاب المدرسي وغير ذلك من مشكلات التعليم، لذا تتضح الحاجة الملحة الى وضع هذا الكتاب محاولة متواضعة لمساعدة العاملين والمتعلمين في ميدان تدريس النحو حاولت فيه قدر الامكان تزويدهم باحدث المعلومات والخبرات مفيدة من الفرصة التي اتاحها لي عملي وخبرتي في مجال اللغة العربية وطرائق تدريسها .

وقد ضم الكتاب بين دفتيه سبعة فصول، هي :

الفصل الاول : يتضمن، النحو والقواعد النحوية ، نشأة النحو ، مفهوم النحو لغة واصطلاحا ، النحو والقواعد ، النحو والاعراب ، الغاية من وضع النحو ، اهداف تدريس النحو ، اهمية تدريس القواعد النحوية ، اسس تدريس القواعد النحوية ، دور النحو في تنمية التفكير .

امـا الفصـل الثـاني :يتضمن المفاهيم النحوية ، تعريف المفاهيم لغة واصطلاحا ، تعريف المفاهيم النحوية ، اهمية المفاهيم، اهمية المفاهيم النحوية ، تكوين المفاهيم ، طبيعة تعلم المفهوم ، طريقة مقترحة لتعلم المفهوم ، مكونات المفهوم، انواع المفاهيم، تدريس المفاهيم، اساليب تدريس المفاهيم النحوية، الاستدلال على تعلم المفاهيم، نماذج لاكتساب المفاهيم النحوية ، ودروس نموذجية.

اما الفصل الثالث: يتضمن صعوبة النحو ، مشكلات تدريس النحو ، ضعف المتعلمين في النحو ، ، ساليب العلاج المقترحة ، محاولات تيسير النحو.

اما الفصل الرابع: يتضمن الاتجاهات التربوية في تدريس النحو ، مداخل تدريس النحو ، المدخل الصريح في تدريس النحو ، طريقة تدريس النحو عند ابن خلدون، التطبيقات النحوية ، المدخل الضمني في تدريس النحو ، ودروس نموذجية. ، اسس درس النحو ، توجيهات عامة في تدريس القواعد النحوية.

امـا الفصـل الخـامس: يتضمن اتجاهات حديثة في تدريس النحو ، استراتيجيات وطرائق حديثة في تدريس النحو ، ودرس نموذجي.

الفصـــل الســـادس: يتضـمن اختبـارات في النحـو، اختبـارات تحصـيلية في النحو، اختبارات اكتساب المفاهيم النحوية.

اما الفصل السابع: يتضمن دراسات علمية في النحو.

وفي الختـام اقـدم الشـكر والامتنـان والعرفـان بالجميـل للمربـي الفاضـل الاستاذ الدكتور **حسن علي العزاوي** لتفضله بقراءة فصول هـذا الكتاب وابداء الملاحظات العلمية السديدة التي اخرجته بهذه الصورة فجزاه الله افضل الجزاء.

واخيرا ارجو من الله العلي العظيم ان اكون قد وفقت من تحقيق الهدف من هـــذا الكتـــاب، وكلي ايمـــان بـــان أي عمـــل للبشـــر لا يصـــل الى حـــد الكمال، والكمـــال لله وحـــده، فان اتممتـــه فمـــن الله، وان قصـــرت فيـــه فمـــن عندي، اتحمله واعترف به، وآخر دعوانا ان الحمد لله رب العالمين.

الاستاذ المساعد الدكتورة

ميسون علي جواد

العراق/ بغداد



الفصل الأول

النحو والقواعد النحوية

1

الفصل الاول

النحو والقواعد النحوية

ان الحرص على اللغة العربية وسلامتها والعناية بصحة أساليبها واجبٌ دينيٌ وضعه العرب نصب أعينهم وأولوه اهتمامهم ورعايتهم، وان تنبيه المخطئ فيها ضرورة لا غنى عنها بأية حال من الأحوال، بينما يعد التغاضي عنه تقصيرا او ضعفا.

ونتيجة لذلك ارتفعت منزلة اللغة العربية الفصحى في عيون أصحابها وبدؤوا يخافون عليها من التحريف والتغيير، واخذوا يبذلون الجهود في سبيل إحصاء الظواهر الموجودة في اللغة المثالية وضبطها بقواعد واصول، ولكي لا تضيع اللغة العربية التي هي عماد القومية العربية ورمز وجود العرب الذين نزل بلغتهم القرآن الكريم الذي رفع من منزلة اللغة العربية وقَوّى القومية العربية وبعث فيها العزة والكرامة التي يجب أن يُحَافَظ عليها بالمحافظة على اللغة من الإنحلال في لغات القوميات الأخرى، وقد جاهد الرسول "صلى الله عليه وآله وسلم" وثابر في حماية العربية وشجع على التعاطي السليم من أساليبها وقد نصّ الأنباري عن قوله صلى الله عليه وآله وسلم: اعربوا الكلام كي تعربوا القرآن[1]، وما حدّث به عليه الصلاة والسلام: رحم الله امرأً اصلح من لسانه[2]. 244/1 وعلى الرغم من تلك الأهمية التي تحظى بها اللغة العربية فمن الطبيعي ان يكون اهتمام الدارسين قديما وحديثا في دراسة قواعد العربية نحوا وصرفا، ذلك ان اللغة العربية قد

---

(1) أخرجه جلال الدين السيوطي في الجامع الصغير من حديث البشير النذير، ج /1 ص 173 ،وعلاء الدين المتقي الهندي في كنز العمال في سنن الأقوال والأفعال،ج/1 ص607.

(2) أخرجه علاء الدين المتقي الهندي في كنز العمال في سنن الأقوال والأفعال، ج3 ص 352.

نالت بنحوها وصرفها وبيانها ومعانيها من اهتمام الدارسين عبر القرون ما لم تنله أية لغة في العالم، وذلك لأنها لغة الوحي، لغة التنزيل العزيز، وان كان دور النحو في ذلك يفوق أقرانه لأن دراسته تعين المتعلم على إدراك مقاصد الكلام وفهم ما يسمع، او يقرأ، او يكتب، او يتحدث به، فهما صحيحا تستقيم معه المفاهيم وتتضح به المعاني والأفكار لدى المستمع او القارئ أو المتحدث، فهو العمود الفقري للغة العربية وقانونها وأداة تقويمها، وهذا يعني ان معرفة النحو وإتقان اللغة العربية شرط رئيس لمن يدرس الشريعة والقول في تأويل آيات الذكر الحكيم وتفسيرها إذ ان معرفة مقاصد القرآن وفهمها لاتتم إلا بمعرفة قواعد النحو، والمعروف لمن يفسر القرآن ان يكون ملما بالإعراب لأن المعنى يتغير ويختلف باختلاف الإعراب.

بعد انتشار الإسلام واتساع رقعة الدولة الإسلامية بالفتوحات، ظهرت عوامل فساد اللغة العربية، ولحن الألسنة وتسرب الى الناشئة وبين العامة من الناس والفصحاء من العرب، فانتبه له رجال الدولة فأخذوا يبغون الصلاح والإصلاح والسلامة، وقد جعلوا القرآن نصب اعينهم لصيانته وحفظه من التحريف وهم واثقون من قوله تعالى: ﴿ إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا ٱلذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُۥ لَحَٰفِظُونَ ﴾ (الحجر /9)، فاختلط العرب في هذه الأمصار المفتوحة بغيرهم من الأجناس والقوميات ولاسيما في البصرة الواقعة على طريق التجارة بين بلاد العرب من جهة، والهند والصين وبلاد فارس من جهة اخرى، فتعددت الألسن واختلطت واحتاجت هذه الأقوام الى تعلم لغة الدين العظيم لكي تستطيع قراءة كتابه الكريم الذي لا تتم الصلاة الا بتلاوة بعض آياته، ولا يستطيعون معرفة اركان دينهم واصوله وما حلل وحرم وما أمر ونهي عنه الا بقراءته قراءة تفهم وتعمق في الفاظه وعباراته ودلالتها، هذا الإختلاط استهدف سلامة اللغة العربية مما حدا ببعض الألسن الى أن تنحرف عن سليقة العربي وفطرته، يقول الزبيدي: (ولم تزل العرب بالأمصار

تنطق على سجيتها في صدر اسلامها، وماضي جاهليتها حتى أظهر الله الإسلام على سائر الأديان فدخل الناس فيه افواجا، وأقبلوا عليه أرسالا، واجتمعت فيه الألسنة المتفرقة، واللغات المختلفة، فنشأ الفساد في العربية). 1/2

وقد كانت الخطوة الأولى من اجل سلامة اللغة العربية وحفظها يخطوها الرسول "صلى الله عليه وآله وسلم"، وقد اشار ابن جني بقوله: رووا ان النبي صلى الله عليه وآله وسلم سمع رجلا يلحن في كلامه فقال: ارشدوا اخاكم فانه قد ضل"[1]، 8/3 وهذا يعني ان الرجل خالف المألوف من كلام العرب وقد تاه عن مراده فهو بحاجة الى الرشاد.

وقد لاحظ المسلمون من حكام وعلماء انحراف الألسن ففكروا في وضع علامات تعصم السنة العرب من الخطأ وتبعد غير العربي عن اللحن في كتاب الله، فكانت اول خطوتين في صيانة الكتاب العزيز هما نقط الإعراب الذي عُدّ بداية التفكير النحوي، ونقط الإعجام، وقد كانتا من مراحل الدراسات القرآنية بعد مرحلتي جمع القرآن الكريم وتوحيد نصه، وتلاوته وتفسيره، وقد انبرى الى نقط الإعراب ابو الأسود الدؤلي ت/69هـ، وهو ان يبتدع طريقة نقط المصحف وقد كان ذلك بمساعدة كاتب نبيه متيقظ كان يتابع حركة شَفتي ابي الأسود في أثناء قراءاته آيات القرآن الكريم ويضع العلامات كما علمه ابو الأسود بقوله: (اذا رأيتني قد فتحت فمي بالحرف فانقط نقطة على اعلاه، واذا ضممت فمي فانقط نقطة بين يدي الحرف، واذا كسرت فمي فاجعل النقطة تحت الحرف، فان اتبعت شيئا من ذلك غنة، فاجعل النقطة نقطتين)، فابتدأ ابو الأسود يقرأ والكاتب ينقط حتى اتما نقط المصحف، وهذا ما سمي فيما بعد بـ (نقط ابي الأسود) او (نقط الإعراب)، ثم تتابعت الجهود بعد ذلك. 160/4

(1) اخرجه الامام الحاكم في المستدرك،ج/2 ص 439.

أن دور ابـي الأسـود يعـد الإصـلاح الأول في درب السـلامة اذ قـد اوجـد الحركات بوساطة التنقيط، وقد كان العربي يقرأ القرآن الكريم بسلامة، لكن بعد الإختلاط بالأعاجم هددت سلامة العربية وقد كان الأعجمي لايميز بين التاء والثاء، وبين الباء والياء، وغيرها من الحروف المتشابهة في الرسم، لذا فقد جمع نصر بن عاصم الليثي الحروف العربية واحصاها وصنفها الى مجموعات متشابهة وميز بينها بالنقاط ايضا فوضعها افراداً وازواجاً وخالف اماكنها فوضع بعضها فوق الحروف وبعضها الآخر تحتها، وكان هذا الترتيب بداية الترتيب الألفبائي.

وقد اختلفت الروايات في أول من وضع ابوابا من النحو او تحدث فيه ولكن مهما اختلفت فانها تتفق على ان ابا الأسود يعد الرائد بايعاز من الإمام علي (عليه السلام) فقد سئل ابو الأسود يوما عن الذي فتح له الطريق الى وضع علم النحو،فقال: (تلقيته من الإمام علي بن ابي طالب (عليه السلام) 13/5 ويذكر الأنباري قصة وضع النحو فيقول: (اول من وضع علم العربية وأسس قواعده الإمام علي (عليه السلام)، واخذ عنه ابو الأسود الدؤلي، يقول ابو الأسود: دخلت على امير المؤمنين علي بن ابي طالب(عليه السلام) فوجدت في يده رقعة فقلت: ما هذه يا امير المؤمنين ؟ فقال اني تأملت كلام العرب فوجدته فسد بمخالطة هذه الحمراء - الأعاجم - فاردت أن اضع شيئا يرجعون اليه، ويعتمدون عليه، ثم القى الي الرقعة وفيها مكتوب: الكلام كله اسم، وفعل، وحرف، فالإسم ما انبأ عن المسمى، والفعل ما أُنبئ به، والحرف ما افاد معنى، وقال لي: أُنحُ هذا النحو، واضف اليه ما وقع اليك، قال: ثم وضعتُ بابي العطف والنعت، ثم بابي التعجب والإستفهام الى أن وصلت الى باب انّ واخواتها ما خلا - لكنّ - فلما عرضتها وضعت بابا من ابواب النحو عرضته عليه الى ان حصلت ما فيه الكفاية قال: ما احسنَ هذا النحوَ الذي قد نحوتَ ! فلذلك سمي النحو). 7/6

وهناك روايات كثيرة حول وضع ابي الأسود لأبواب النحو منها ما ذكره الرازي ت/322هـ من أن الأصمعي حدّثنا، قال: سمعت ابا عمر بن العلاء يقول: جاء اعرابي الى الإمام علي (عليه السلام)فقال: (السلام عليك يا أمير المؤمنين، كيف تقرأ هذه الحروف ؟ لايأكله الا الخاطون، كلنا والله يخطو، قال فتبسم امير المؤمنين (عليه السلام) وقال: يا أعرابي﴿ **لايأكله الا الخاطئون**﴾، قال: صدقت والله يا امير المؤمنين، ما كان الله ليظلم عباده، ثم التفت امير المؤمنين(عليه السلام) الى ابي الأسود الدؤلي فقال: ان الأعاجم قد دخلت في الدين كافة، فضع للناس شيئا يستدلون به على صلاح السنتهم، ورسم لهم الرفع والنصب والخفض 7/71-72 لذلك فقد وضع باب الفاعل والمفعول به بعد سماعه قراءة قوله تعالى:" ﴿لَّا يَأۡكُلُهُۥٓ إِلَّا ٱلۡخَٰطِـُٔونَ﴾، " (الحاقة/37) ووضع باب العطف عند سماعه قراءة قوله تعالى: "﴿أَنَّ ٱللَّهَ بَرِيٓءٞ مِّنَ ٱلۡمُشۡرِكِينَ وَرَسُولُهُۥ﴾ ، (التوبة/3) بكسر اللام والهاء، ووضع بابي التعجب والأستفهام عند سماعه قول ابنته: (يا ابتِ، ما اشدّ الحر ؟) وهي تريد التعجب ... الخ، وهذا لايعني أنه وضع ابوابا كاملة وانما يعني أنه تكلم عليه ببعض ما عنده.

ولما كانت الأذن العربية الأصيلة المرهفة تنفر من اللحن وتستهجِنه لذلك كان غير مستساغ وتشمئز منه النفوس وتنفر منه الأسماع، ولو كان عكس ذلك لمرّ بسلام ولما شُخصَ اول لحن، والذي كما قيل ان اول لحن سُمع بالبادية كان (هذه عصاتي) والصواب (عصايَ) واول لحن سُمع في العراق كان(حيّا على الفلاح) والصواب(حيَّ على الفلاح) بالفتح. 219/8 ولهذا كانت الحاجة الى وضع قواعد تعصم الألسنة والأقلام من الأنحراف ضرورية جدا وقد بدأت كما ذكرنا في زمن الإمام علي (عليه السلام)، اذ إنه اول من وضع اللبنات الأولى لمادة النحو العربي، ثم لقنها الى ابي الأسود الدؤلي وكان ملازما له، يستمع اليه ويأخذ عنه العربية، وقد اخذت الفكرة في الإصلاح هذه طريقها ابتداءً من الإمام علي (عليه السلام) وابي الأسود ومن جاء بعده من العلماء كنصر بن عاصم، ويحيى بن عمر، وابي

عمر بن العلاء، والخليل بن احمد الفراهيدي، وغيرهم من الذين اوقفوا ايامهم لهذه اللغة، ونذروا نفوسهم وعقولهم لخدمتها، وتحملوا من اجلها الصعاب، فجالوا في البوادي، وشدّوا الرحال، وسهروا الليالي الطوال، ينظرون ويتأملون، يحللون ويقيسون، حتى فتح الله عليهم ما فتح، فاثمرت جهودهم، فكان النحو العربي.

يقول ابن خلدون: (لما جاء الإسلام وفارقوا (أي المسلمون) الحجاز لطلب الملك الذي كان في الأمم والدول، وخالطوا العجم، تغيرت تلك الملكة بما ألقي اليها من المخالفات للمستعربين والسمع ابو الملكات اللسانية ففسدت بما ألقي اليها مما يغايرها، لجنوحها اليه باعتبار السمع، وخشي اهل العلوم منهم أن تفسد تلك الملكة رأسا، ويطول العهد بها، فينغلق القرآن والحديث على المفهوم، فاستبطوا من مجاري كلامهم قوانين لتلك الملكة مطردة شبه الكليات والقواعد يقيسون عليها سائر انواع الكلام، ويلحقون الأشباه بالأشباه، مثل، ان الفاعل مرفوع، والمفعول منصوب، والمبتدأ مرفوع، ثم رأوا تغير الدلالة بتغير حركات هذه الكلمات فاصطلحوا على تسميته اعرابا، وتسمية الموجب لذلك التغير عاملا، وامثال ذلك، وصارت كلها اصطلاحات خاصة بهم، فقيدوها بالكتاب وجعلوها صناعة لها مخصوصة، واصطلحوا على تسميتها بعلم النحو، واول من كتب فيها ابو الأسود الدؤلي من بني كنانة، ويقال باشارة من الإمام علي (عليه السلام) الى أن انتهت الى الخليل بن احمد الفراهيدي ايام الرشيد، فهذب الصناعة، وكمل ابوابها، واخذها عنه سيبويه، فكمل تفاريعها واستكثر من ادلتها وشواهدها، ووضع فيها كتابه المشهور، الذي صار اماماً لكل ما كتب فيها من بعده).546/9

[redacted]

اللغة اسبق من النحو بمعنى ان النحو جاء في مرحلة متأخرة عن اللغة وقد كان العرب قديما يتكلمون على سجيتهم الا ان خوفهم على قراءة القران (كما بيناه سابقا) هو الذي دفع بهم الى وضع قواعد ومعايير يضبطون بها كلامهم، فقد نال النحو – من بين علوم اللغة العربية – اهتماما خاصا من علماء اللغة العربية، حتى عده بعضهم القلب النابض لهذه اللغة، وقد ادى هذا الاهتمام الى تعدد المدارس النحوية، مما ادى الى ظهور الكثير من الخلافات والتشعب في الاراء بين النحويين في جوانب النحو المختلفة، ومنها مفهومه، لذا نظر النحو قديما بانه "العلم الذي يعرف به ضبط اواخر الكلمات، ومعرفة حالتها اعرابا وبناء وتركيبا.اما المفهوم الحديث لعلم النحو فهو علم يبحث في التراكيب وما يرتبط بها من خواص، وانه يتناول العلاقات بين الكلمات في الجملة وبين الجمل في العبارة أي انه يبحث في الارتباط الداخلي بين الوحدات المكونة للجملة او العبارة وغير ذلك من وسائل لها علاقة بنظم الكلام وتأليفه"ا 302/10 وبين النظرة الضيقة والنظرة الواسعة للنحو نجد تعريفاته تعددت وتنوعت قديما وحديثا، ولذلك ينبغي تحديد المقصود بالنحو.

والنحو هو عصمة اللسان من اللحن، او هو العلم الذي يبحث في التراكيب ومن ثم يطلق عليه احيانا علم التراكيب، ويبحث النحو في التراكيب من وجوه عدة، هي:الاختيار، والضم(او الموقعية)، وبيان العلاقات الداخلية بين وحدات التركيب والاعراب في اللغات المعربة.

والنحو عند ابن خلدون هي من العلوم الالية التي ينبغي الا ينظر فيها الا من حيث هي وسيلة لغيرها، ولا يوسع فيها الكلام ولا تفرع المسائل.

ان النحو ضروري لايستغني عنه وهو من اسس الدراسة في كل لغة، وكلما كانت اللغة واسعة ونامية ودقيقة، زادت الحاجة الى دراسة قواعدها

واسسها، شريطة ان نعني بالقواعد المهمة العملية التي يكثر ترديدها في واقع كلامنا، لاسيما اننا نعيش في عامية بعيدة عن الفصحى، هي لغة التحدث في البيت والشارع والمدرسة ونعايش في وطننا العربي مستعربين لا يجيدون الفصحى ولا العامية.

اما الاحتجاج بان العرب في جاهليتهم كانوا فصحاء وبلغاء من غير دراسة للنحو فذلك مرجعه الى انتشار الفصحى بينهم في البيت والمدرسة، ولادخيل من غير العرب بينهم، فينشأ الطفل في بيت يتكلم ابواه الفصيح ولا يستمع الا الى الفصيح في النادي والسوق...حتى اذا كبر وغشي المنديات الادبية استهواه مشهد الادباء ان ينحو نحوه من غير حاجة الى قواعد ضابطة، فلا بد من دراسة القواعد النحوية اذ هي تنمي اسسا دقيقة للمحاكاة، قائمة على ضوابط، ولا محاكاة صحيحة من غير ضوابط، ولابد من قواعد يرجع اليها حين الشك واللبس. 275/11

جاء في معجم مقاييس اللغة: " النون والحاء كلمة تدل على قصد ، ولذلك سمي نحو الكلام، لأنه يقصد أصول الكلام فيتكلم على حسب ما كان العرب تتكلم به ". **403/12**

وفي الصحاح: (النحْوُ) القصدُ والطريق، يقال (نَحَا نَحْوَه)، أي قصد قَصْدَهُ، ونحا بَصَرَه إليه أي صَرَفَ، وبابهما عدا ، و(النّحْوُ) إعراب الكلام العربي.**650/13**

عرفه:

ابن جني ت / 392 هـ بأنه: " انتحاء سمت كلام العرب في تعريفه من إعراب وغيره كالتشبيه، والجمع، والتكسير، والإضافة، والنسب،

والتركيب، وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها وان لم يكن منهم، وان شذّ بعضهم عنها رُدّ به إليها "**.34/14**

الأشموني ت/929هـ بأنه: " العلم المستخرج بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب الموصلة الى معرفة احكام أجزائه التي ائتلف منها " 5/15

الزجاجي ت/ 340 هـ بأنه: " علم قياسي ومعيار لأكثر العلوم لا يقبل إلا ببراهين وحجج ". **41/16**

ان تعريف ابن جني اهم تعريفات النحو، لانه جمع بين النحو والصرف معا، ودل على ان علم النحو وسيلة لغاية اعظم وهي خدمة اللغة العربية والحفاظ عليها، وذلك من خلال الاستعمال الوظيفي ذي المنفعة الملموسة للغة.

وبناء على تلك النظرة الحديثة للنحو يعرف **طليمات** النحو بانه" علم يختص بضبط استخدام اللغة من حيث اعراب المفردات وبناؤها وصيغها، وبنية الجملة وتركيبها، فهو وسيلة للصحة اللغوية وليس غاية بحد ذاته".379/17

[redacted]

نجد في بعض الادبيات المتعلقة بطرق تدريس اللغة العربية خلطا بين مفهوم النحو ومفهوم القواعد، وبين مفهوم النحو ومفهوم الاعراب، لذا ينبغي توضيح العلاقة بين النحو والقواعد، وبين النحو والاعراب.

[redacted]

ذكر **الدليمي وكامل** ان " النحو هو العلم الذي يبحث فيه عن احوال اواخر الكلم اعرابا وبناء. اما قواعد اللغة العربية فهي عبارة عامة تتسع لقواعد النحو والصرف والبلاغة والاصوات والكتابة.ولكن قواعد اللغة العربية فيما درجت الكتب المدرسية على تناوله تشمل قواعد النحو والصرف" 52/18

اما **التميمي وباقر** ذكرا ان " قوعد اللغة العربية تتكون من علم النحو الذي يهتم بدراسة العلاقة بين الكلمات داخل الجملة،وتحديد مواقعها وصلتها ببعضها،وعلم الصرف الذي يهتم بدراسة التغيرات التي تطرأ على بنية الكلمة ذاتها ".39/19

وذكر **عطا** ان " النحو العلم الذي يدرس العلاقات السياقية بين الكلمات في الجمل،ويصنفها في مفاهيم يستدل عليها بسمات مخصصة متضافرة...اما القاعدة فهي الشكل الذي ينظم مفاهيم بحيث نحوي معين وانواعها وحالاتها اذا وجدت، مقرونة بسماتها الجوهرية...والنحو والقواعد سلسلة متصلة الحلقات،كل منها غاية ووسيلة في الوقت نفسه، وذلك من حيث دراسة التركيب والعلاقات التي تربط بين عناصر الجملة،وهذه العلاقات لاتتوقف على جانب الاعراب فقط، وانما يتعدى ذلك بما بين معاني الكلمات من علاقات 268/20"

وذكرت التميمي ان النحو هو "مصطلحات محددة الدلالة تدل على معان معينة التي يبحث فيها عن أحوال أواخر الكلام إعرابا وبناء ترتبط فيما بينها مجموعة الحقائق والمعلومات المقدمة عنها مما يساعد على تعليمها للطلبة وتجنبهم اللحن في الكلام وإدراك مقاصده من خلال فهمهم لما يسمعون أو يقرؤون أو يكتبون فهما صحيحا ". **31/21**

اما قواعد اللغة فهي مجموعة من القواعد النحوية والقوانين التي تنظم هندسة الجملة وما بين كلماتها من علاقات مترابطة ومتصلة،ومجموعة من القواعد الصرفية التي تبحث فيما يطرأ على الكلمة من تغيرات في بنيتها.

[redacted]

هناك خلط بين مفهومي النحو الاعراب وقد يعود السبب الى الاتجاه الذي غلب على الدرس النحوي منذ نشأته وهودراسة احوال الكلم اعرابا وبناء، وقد

ذكر الزجاجي:ان النحو يسمى اعرابا،والاعراب يسمى نحوا سماعا،لان الغرض منهما واحد، وقد يكون السبب في هذا الخلط هو حاجة كل من المفهومين الى الاخر،فالنحو يهتم بدراسة تركيب الكلام،والتركيب والاعراب عمليتان متصلتان واحداهما توضح الاخرى،واذا لم نفهم المعنى فمن المحتمل ان لا نحسن الاعراب.

يتضح مما سبق ان مفهوم النحو شهد تأرجحا بين المعنى الضيق الذي يقتصر على ضبط اواخر الكلمات،والمعنى الواسع الذي يهتم بتأليف الكلام،وبيان العلاقات بين الكلمات في السياق،وماتؤديه من معان،ويمكن القول:ان سبب هذا التأرجح يرجع الى اختلاف المدارس النحوية،ومحاولة تحديد القواعد النحوية،وصلة النحو بعلوم اللغة العربية الاخرى،وقد يرجع الى ان المفاهيم الثلاثة(النحو والقواعد والاعراب) تشكل سلسلة متصلة الحلقات،كل منها يعتمد على الاخر،في سبيل دراسة التركيب ومعرفة الاعلاقة التي تربط بين عناصر الجملة.23/22

[redacted]

لم يكن الحفاظ على القرآن هو الغاية او الدافع الى التفكير في وضع قواعد واصول لحماية اللغة العربية وضبطها فحسب، وانما كانت هناك دوافع اخرى تضافرت على القيام بهذا العمل الجليل، منها:

1) **الدافع الديني:** وهو الدافع الرئيس الذي ادى الى التفكير في وضع ما يسمى بعلم العربية على اختلاف فروعه وعلومه من أصوات، ولهجات، ومعجمات،وغريب، ونحو، وصرف، فقد كانت خشية المسلمين على كتابهم ان يصيبه اللحن في قراءته او التصحيف في احرفه فيؤدي ذلك الى تحريف آياته وتغيير المفهوم منها، وبذلك تتغير الأحكام المأخوذة منه والمبنية عليه ويصبح المفهوم من الآية كفراً وهو ايمان، او حراماً وهو حلال، ولهذا انصرف هؤلاء العلماء الى بذل الجهود في جمع اللغة

ورواية الأشعار والغريب وتصنيف هذه المادة اللغوية والإستفادة منها في تفسير القرآن الكريم وضبط نصوصه وتصحيح قراءاته.

2) **الدافع الإجتماعي:** وهذا مكمل للدافع الديني ومرتبط به. ان البيئات الإسلامية عامة كانت تغص بالقوميات المختلفة ونتيجة للفتوحات الإسلامية فقد دخلت اقوام الى بلاد المسلمين ذات لغات متعددة اثّرَتْ في الْسِنَةِ العرب فأخذت تنحرف عن اللغة الفصحى لغة القرآن الكريم، والعرب الفصحاء، فخشي علماء المسلمين على لغة القرآن من أن يصيبها التحريف نتيجة هذا الإختلاط ولكثرة الداخلين في الإسلام من الذين يؤدي بهم جهلهم باللغة الى الخطأ في قراءة القرآن فأخذوا يبذلون الجهود في سبيل ضبط اللغة وابعاد اللحن والخلل وتصحيح السنةغيرهم، وكانت لرغبة الداخلين في الإسلام في تعلم العربية لغة القرآن والدولة ليصلحوا بها امور دينهم وليستطيعوا مشاركة العرب في ادارة شؤون الدولة اثرٌ كبير في ان يعمل الجميع جاهدين على وضع هذه العلوم. 23/64-65

لذا فقد كان الهدف من وضع النحو كما تقول الرواية عن ابي الأسود الدؤلي: (هؤلاء الموالي قد رغبوا في الإسلام، ودخلوا فيه، فصاروا لنا أخوة، فلو عملنا لهم الكلام ...) 24/22

[redacted]

ان تدريس القواعد النحوية ليس غاية،وانما وسيلة لتحقيق اهداف اسمى من حفظ هذه القواعد وترديدها، وهذه الاهداف تختلف باختلاف المرحلة التعليمية،ولكن ما هذه الاهداف ؟ وما اهداف تعليم النحو في المرحلة الابتدائية والمتوسطة او الاعدادية ؟

ذكرت وزارة التربية في العراق ان اهداف تعليم النحو في المرحلة الابتدائية هي:

1. تمكين التلامذة من الكلام والكتابة والقراءة بلغة سليمة من غير عناء او تكلف.
2. تمكين التلامذة من تمييز الخطأ ومعرفة اسبابه للعمل على تجنبه في كلامهم.
3. تدريب التلامذة على استنباط القواعد من الامثلة والشواهد الجزئية.
4. تعريف التلامذة باساليب الكلام العربي وانماطه.
5. اكساب التلامذة العادات اللغوية السليمة من طريق الاستماع،والمحاكاة وكثر الاستعمال.
6. تزويد التلامذة بطائفة من المعاني والتراكيب الصحيحة مما ينمي حصيلتهم االلغوية.
7. تعريف التلامذة بمواقع الكلمات في الجمل وهذا يساعدهم على فهم المعنى بسرعة ودقة.99/25

ويذكر السيد ان اهداف تدريس النحو في المرحلة الابتدائية هي:

❖مساعدة التلاميذ على كل من:صحة القراءة وفهمها،وصحة الكتابة، وفهم المسموع،وصحة النطق في التعبير الشفهي،وضبط الكلام،وادراك الجملة وتمييز عناصرها،وتعرف وظائف الجملة واحكامها والعومل المؤثرة في الاعراب والحكم الاعرابي، والعلامات المتصلة به.

❖تدريب التلاميذ على ممارسة التعبير الصحيح المركز على تعريف الافعال الصحيحة والمجردة والمزيدة مع الضمائر المختلفة واستعماله (اي الافعال الصحيحة والمجردة) في تعبيره الكتابي.

❖اكساب التلاميذ القدرة على التمييز بين ما هو صحيح وغير صحيح نحويا.

❖اكساب التلاميذ الدقة في بناء الجمل واكسابه الاتجاه نحو الموضوعية في نقده للاساليب والعبارات التي يرى انها غير صحيحة.

❖تعويد التلاميذ صحة الحكم ودقة الملاحظة وشحذ العقول.

❖وسيلة تعين التلاميذ على تقويم لسانه وكتابته.

❖تنمية قدرة التلاميذ على تفهم ما يقرأ تفهما دقيقا وتنمية ثروته اللغوية.

❖تدرب الطالب على الربط الصحيح بين اجزاء الكلام.

❖تجنب الخطأ في الحديث والقراءة والكتابة.

❖تذوق القاعدة ضمن النصوص اللغوية26/129-133

اما اهداف تدريس القواعد النحوية في مدارس التعليم العام هي:

- صقل المهارات اللغوية الشفهية، والكتابية للطلاب بحيث يصبحون قادرين على الاستخدام اللغوي السليم الذي يحقق التواصل بالاخرين مشافهة وكتابة.
- تعرف القواعد النحوية الوظيفية،واستعمالها لتفادي الوقوع بالاخطاء المعنوية الناتجة عن الاخطاء النحوية.
- تعرف الاساليب اللغوية المختلفة،واستعمالها،وتوظيفها في المواقف اللغوية المختلفة.
- تنمية مهارات التفكير المنطقي والاستقرائي والاستنتاجي من طريق تدريب الطلاب على استقراء الجزئيات للوصول الى القواعد الكلية ومن ثم القياس عليها.

- تنمية دقة الملاحظة والقدرة على تمييز الخطأ المسموع والمقروء، ومن ثم اكساب الطالب القدرة على تقويمه.
- تنمية مهارات التذوق الادبي، والاحساس بجمال الحديث وبلاغته. 382/27

اما اهداف النحو في المرحلة الاعدادية فقد ذكرتها وزارة التربية في العراق هي:

- ❖ تنمية قدرة المتعلم على معرفة الفروق النحوية بين تركيب وآخر، وتمكينه من فهم الجملة ومعرفة اثر صياغتها وتحديد معناها.
- ❖ تمكين المتعلم من التعبير الدقيق ومن استعمال التراكيب الجملية الملائمة لما يروم ايصاله من معان وافكار.
- ❖ تمكين المتعلم من التمييز الدلالي بين الصيغ المختلفة للكلمة الواحدة.31/28

وقد ذكرت التميمي (نقلا عن الرحيم)ان اهداف تدريس النحو في معاهد اعداد المعلمين هي:

1. تقويم السنة الطلبة واقلامهم عن الخطأ في القراءة.
2. تمكين الطلبة من فهم مايسمعون من الكلام وما يقرؤون فهما دقيقا.
3. تنمية الثروة اللغوية بفضل ما يعرض عليهم من الامثلة والشواهد والاساليب ذات المعاني القيمة والصياغة البليغة.
4. تنمية التمكن من فهم التراكيب المعقدة وفك غموضها.
5. تمرين الطلبة على التفكير السليم والبحث.
6. معرفة اوضاع اللغة وصيغها وبيان ما يطرأ عليها من احوال صرفية ونحوية. 29/**111-112**

ان تعليم النحو يرتبط بسيكولوجية النمو اللغوي عند المتعلم، وتشير البحوث ان تلميذ الموحلة الابتدائية، لايستطيع ن يلم بما في قواعد النحو من تجريد وتعميم وتحليل وتطبيق، لان القدرة على التعميم والتجريد، لا تظهر بقوة تساعد على اعطاء السهل منها الا في سن الثانية عشرة، ومن ثم فان النحو في الصفوف الاربعة الاولى من المرحلة الابتدائية لامكان له، الا ما يتعلق بجزئيات منه، تجري في حياة التلميذ اليومية، يسمعها ويقرؤها، وفي ضوء توجيهات المعلم يمكن ان يعرف التلميذ هذه الجزئيات، مثل:اسم الاشارة، واسم الموصول، والاسم والفعل، والمذكر والمؤنث.

اما النحو الذي يحتاج الى قواعدعامة تتعلق بضبط اواخر الكلمات او بتركيب الكلمات بعضها مع بعض، فيمكن ان يكون ذلك مع دقة في اختيار السها في نهاية المرجلة الابتدائية، ثم يتدرج في المرحلة الاعدادية بعد ذلك.

ومع بداية المرحلة الاعدادية تبدأ قدرة التلميذ على التجريد والتعميم تنمو الى حد ما، ولكنه لايستطيع ان يصل الى المستوى الذي يستطيع فيه ان يستعمل القانون العام باطراد في المواقف المماثلة، فهو مثلا قادر على الملاحظة، وعلى الاستنتاج وان يفهم القانون العام، ولكنه لايستطيع ان يستعمل هذا القانون العام في الحلات كلهافي مجالات الاستعمالات اللغوية، ولاشك ان التدريب المنظم القائم على ربط القانون او القاعدة بالمواقف الواقعية للمتعلم مما يساعد التلميذ في اكتساب تلك المهارة.

ولذلك ينبغي ان يراعى منهج النحو في اللغة العربية امران:

1. ان ما يعرض عاى التلاميذ ينبغي ان يراعى فيه نمو التلاميذ العقلي، فيما يتعلق بقدرتهم على التجريد والتعميم وتطبيق القانون.
2. ان يكثر التدريب المنظم، ليكسب التلاميذ هذه المهارات مع اقدارهم على ان يستعملوا هذه القوانين المتعلمة في مجالات فنون اللغة المختلفة.

وفي نهاية المرحلة المتوسطة، تؤكد البحوث ان قدرة التلميذ على التجريد والتعميم قد نمت نمو واضحا فواجب المعلم ان يؤكد التدريب الذي يعطي التلميذ المهارة على التطبيق في مجالات اللغة المختلفة. اما طالب المرحلة الاعدادية فيكون قد نضجت لديه القدرة على التجريد والتعميم والاستنتاج والربط والتطبيق، ومن ثم لم تعد هناك مشكلة في اختيار موضوعات له من النحو، وينبغي ان يعلم من النحو ما يحتاج اليه التلاميذ في استعمالاتهم اللغوية، او في استعمالات غيرهم ممن يقرؤون لهم او يستمعون اليهم.30/58-59

[redacted]

يعد النحو من بين اهم العلوم اللغوية عند العرب والمسلمين بصفة عامة، وتتجلى مكانته علما اوليا مهما في خدمة اللسان العربي عند ابن خلدون اذ قال:(علوم اللسان اربعة هي:اللغة،والنحو، والبيان، والادب،وان الاهم المقدم فيها هو النحو، اذ به يتبين اصل المقاصد بالدلالة،فيعرف الفاعل من المفعول،والمبتدأ من الخبر، ولولاه لجهل اصل الافادة وكان من حق علم اللغة التقدم... فلذلك كان علم النحو اهم من اللغة ا ذ في جهله الاخلال بالتفاهم جملة).31/1055

نلاحظ ان ابن خلدون يجهر باولوية علم النحو واهميته القصوى في تأسيس اللسان العربي، فما دواعيه في هذا ؟ وكيف مثل له ؟هل لانه ادرك ان النحو هو المنظم للغة والحافظ لمبناها ام كيف؟يمكن تفسير سبب ذلك بما يأتي:

1. ان النحو هو اساس تكوين الجملة العربية وبنائها، وبدونه لانتبين اصول المقاصد بالدلالة، وفي هذا اشارة واضحة الى ظاهرة الاعراب ومدى هيمنتها على التفكير النحوي العربي.
2. علم النحو هو اصل الافادة(ولولاه لجهل اصل الافادة).
3. بدون هذا العلم يختل التفاهم (لذلك كان علم النحو اهم من اللغة اذ في جهله الاخلال بالتفاهم جملة)

وهذا يعني ان الجهل بعلم النحو يؤدي الى الاخلال بالتفاهم بالجملة على الرغم ن الجملة هي الوحدة الصغرى للكلام.

فالقواعد النحوية وسيلة لضبط الكلام، وصحة النطق والكتابة، وليست غاية مقصودة لذاتها، وقد اخطأ كثير من المعلمين حين غالوا بالقواعد واهتموا بجمع شواردها، والالمام بتفاصيلها ،والاثقال بهذا كله على التلامذة ظنا منهم ان في ذلك تمكينا للتلامذة من لغتهم واقدارا لهم على اجادة التعبير والبيان.

والواقع ان اهمية القواعد تأتي من اهمية اللغة ذاتها ،فنحن لايمكن ان نقرأ قراءة سليمة خالية من الاغلاط ولا نكتب كتابة صحيحة الا بمعرفة القواعد الاساسية للغة، وان الغلط في الاعراب يؤثر في نقل المراد الى المتلقي،وبهذا قال حماد بن سلمة[1] " مثل الذي يطلب الحديث ولا يعرف النحو كمثل الحمار عليه مخلاة لا شعير فيها".

وقال احد الشعراء[2] في وصف النحو:157/32

النحو يبسط من لسان الالكن ... والمرء تكرمه اذا لم يلحن

واذا طلبت من العلوم اجلها ... فاجلها منها مقيم الالسن

والقواعد النحوية والصرفية درع يصون اللسان من الغلط ويحفظ القلم من الزلل ويساعد على تربية ملكة الحكم ودقة الملاحظة، وفهم ما يقرأ او يسمع او يتحدث به فهما صحيحا.

ويحظى تعليم القواعد النحوية في اغلب مراحل التعليم باهمية بالغة، وذلك لان تعليم القواعد وسيلة الى حل مشكلة ضعف تلامذتنا في اللغة العربية، ويمكن ان تؤدي الى ازالة العجمة واللحن من السنة ابناء العرب،والادعاء بان

---

(1) حماد بن سلمة بن دينار البصري الربعي بالولاء.ابو سلمة مفتي البصرة، واحد من رجال الحديث والنحاة، توفي سنة 167هـ .

(2) هو ابراهيم بن خلف المهراني، شاعر من قبيلة دبل، كان ابوه من انصار الامام علي بن ابي طالب عليه السلام، واليه ينسب اصول النحو العربي، توفي سنة 63هـ.

التلامـذة يمكــن ان يتعلمــوا العربيــة مــن دون ان يعرفـوا قواعـدها في الوقـت الحاضر، قول لايمكن ان يكون له اساس علمي يستند اليه، فالكلمة العربية تتغير حركة آخرها بتغير مواقعها الاعرابية، وهذه المواقع ممن الكثرة بحيث يصبح من غير المعقول ان نتصور امكان اهتداء التلامذة اليها من دون قاعدة يدرسونها فترشدهم الى العلاقة بين الحركة الاعرابية، والموقع الذي ترد فيه الكلمة، فالالمام بالقواعد يساعد على جودة الاسلوب وسلامته، ويعين على استعمال الالفاظ والجمل والعبارات استعمالا صحيحا، فتتكون عند الدارسين عادات لغوية سليمة.99/33

ويمكن تلخيص اسباب اهمية تدريس النحو في مراحل التعليم المختلفة في النقاط الاتية:

1. يعد النحو وسيلة للحفاظ على اللغة العربية وحمايتها من تسلل اللحن اليها.
2. تعلم النحو يساعد في عدم الوقوع في الخطأ في اثناء تلاوة الايات القرآنية، ويسهم في فهم معانيها.
3. يعد تعلم النحو مدخلا للتمكن من بقية العلوم العربية والاسلامية.
4. نظرا لوجود قواسم مشتركة بين القواعد في الغات المختلفة، فان التمكن في النحو يسهل تعلم اللغات الاجنبية.
5. تعلم النحو يجعل الطالب اكثر تذوقا للغة العربية،فيدرك ما فيها ممن جمال ويعتز بها.
6. يعتمد النحو على المفاهيم المجردة التي تحتاج الى اعمال العقل والتفكير فيها،وبالتالي يسهم ففي تنمية القدرات العقلية لدى الطالب.
7. يعد علم النحو،وعلماؤه ومدارسه جزءا من تاريخ الامة،ويجب الحفاظ عليه.

ان ما ذكر عن منزلة النحو ومكانته عند الخلف يتعذر حصره والإتيان بكل ما قيل عن أهمية دوره في الحياة اللغوية والأدبية، وما يذكر عنه باق ان شاء اللّه إلى ان يرث اللّه الأرض ومن عليها، إذ إن من المؤكد ان العناية بالنحو والتزام قواعده من أهم مظاهر الحفاظ على السلامة اللغوية وأداةٌ مهمة ووسيلة فعالة من وسائل صيانة اللغة ورافدٌ أصيلٌ من روافد حمايتها.

[redacted]

ذكر الخليفة اسس عدة يمكن الاعتماد عليها في تدريس القواعد النحوية يمكن اجمالها في النقاط الاتية:

1. الاتجاه الى تعلم قواعد النحو الوظيفية: ونعني بذلك ان نتخير النحو ما له صلة وثيقة بحياة الطالب العامة وما يستخدمه بصفة مستمرة في قضاء حاجاته تحدثا وكتابة.
2. استغلال الدافعية لدى المتعلم: ولاشك ان الدافعية تساعد على تعلم قواعد اللغة وفهمها، ويستطيع المعلم ان يجعل دراسة قواعد اللغة قائمة على حل المشكلات، فالاخطاء التي يرتكبها الطلاب في كتاباتهم او التي يخطؤون في قراءتها قد تكون مواضيع دراسية للطلبة يثير المعلم خلالها دافعية الطالب نحو اسلوب معين ليوجد لديه الدافع الذي يجعل عملية التعلم مستساغة ومقبولة.
3. البعد عن الترتيب التقليدي في معالجة مشكلات النحو: وتخليصه من الشوائب ومن كثير من المصطلحات الفنية والشوارد اللغوية التي لاتعود بالفائدة على الطلاب، والاقلال من حفظ المصطلحات والصيغ المحنطة.
4. التركيز على اكساب الطفل بعض المهارات النحوية في المرحلة الابتدائية من خلال القوالب اللغوية: من غير الدخول في المصطلحات ومع النمو الفكري يتم الانتقال الى بيان وظيفة الكلمة في الجملة

وتقديم المصطلحات من غير اسراف مع التركيز على الجانب التطبيقي في الاستعمال.

5. ضبط الكتب النحوية بالشكل نصا وشرحا وقاعدة وتدريبات:تسهيلا لمهمة المعلمين والطلبة معا،وحتى لاتقع العين الا على الكلمة الصحيحة فتألفها.
6. اخراج كتب النحو اخراجا جيدا: واغنائها بالوسائل المعينة.
7. التدرج في نوعية الامثلة المستعملة في كتب قواعد اللغة: انطلاقا من الخبرة المباشرة للمتعلمين في المرحلة الابتدائية.
8. جعل التمرينات في كتب القواعد شفوية وكتابية: على ان نبدأ بالشفوية اولا وعلى ان يتم الانتقال من السهل الى الصب وتخاطب التمرينات الكتابية المستويات العليا من المعرفة.
9. تنويع الاسئلة في التمرينات: على ان تحظى اسئلة الضبط والتعليل والاعراب بالعناية.
10. تخصيص وقت للتدريبات النحوية: على الا يزيد نصيب القواعد عن ثلث الوقت المخصص للغة العربية في المراحل عامة، وعلى ان يستمر تدريس النحو حتى نهاية المرحلة الثانوية. 34/355-356

[redacted]

من وسائل تدريب الطلاب على التفكير الفعال، تدريبهم على الانتباه للعمليات المعرفية المتضمنة في اللغة،وعلى فهم الاشارات اللغوية المختلفة،وادراك العلاقات المنطقية التي تربط بين الافكار في اللغة المكتوبة،او المنطوقة، والتمييز بينها.35 /162

ويمكن تدريب الطلاب على ذلك من خلال الدرس النحوي، لانه يعتمد على التحليل،والموازنة، والاستنتاج، والحكم، واستبانة الصواب من الخطأ في

التعابير المختلفة،وفهم التراكيب بالغامضة والمعقدة،والتدريب على دقة التفكير والقياس المنطقي والقدرة على التعليل ودقة الملاحظة.36 /249

يدل ذلك على ان النحو يعد مجالا لتنشيط التفكير وتيسيره وتحقيق غرضه وتحديد اتجاهه من خلال المواقف التعلمية التعليمية، الا ان تنمية مهارات التفكير من خلال تدريس النحو تحتاج من الطلاب التمكن فيه والحرص وحبه وارغبة في اجراءات التفكير المتضمنة فيه.37 /113

يرى عبيد وعفانة ان اللغة من اكثر الوسائط المساعدة على التفكير، لانها تعمل بحسب مجموعة من القواعد المتبعة،ولكي نتمكن من استخدامها بشكل ماهر، علينا تعلم القواعد والعمليات الضابطة لاستخدامها،ثم يتساءلان عن كيفية اكساب اطفالنا فنون التفكير من خلال المنهج ؟. 38 /223

للاجابة عن هذا التساؤل يمكن القول: ان تفكير الطالب ما هو الا كلام ذاتي مع نفسه (كلام خفي)وهذا الكلام ليس شيئا عابرا بل يؤثر في اتجاهاته وافعاله،وفي فهمه للعالم الخارجي،ومن المعروف عند علماء التربية انه كلما زادت مهارات الطالب في الاستماع،والتحدث، والقراءة، والكتابة، زادت قدرته على التفكير الجيد.

اذن ينبغي استثمار درس النحو في تدريب الطلاب على التفكير الفعال، لانه يعد وسيلة للسيطرة على المهارات اللغوية السابقة، ووسيلة لمساعدة الطلاب على التعبير عن افكارهم ونقلها للاخرين في دقة وسلامة، وفهم تعبيرات الاخرين عن افكارهم بيسر وسهولة، وانه يضع معايير نظرية عامة للغة، ويصمم تلك المعايير التي تتم بها سلامة الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة.

وقد حاول بعض الباحثين تجريب استراتيجيات تدريسية حديثة في تدريس القواعد النحوية من اجل تنمية بعض مهارات التفكير سنذكرها ملخصا في فصل آخر من هذا الكتاب.

هوامش الفصل الاول

1. الأنباري، محمد بن القاسم (1960). **الأضداد**، تحقيق محمد ابو الفضل ابراهيم، مطبعة حكومة الكويت، الكويت،ص 244.
2. الزبيدي، ابو بكر (1954). **طبقات النحويين واللغويين**. تحقيق محمد ابو الفضل ابراهيم، القاهرة، دار المعارف بمصر، ص 1.
3. ابن جني، ابو الفتح عثمان ت/392هـ، (1952). **الخصائص**، ج1، تحقيق محمد علي النجار، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت، ص 8.
4. القلقشندي، ابو العباس (1914). **صبح الأعشى في صناعة الانشا**، دار الكتب، القاهرة، ص 160.
5. الزبيدي / مرجع سابق، ص 13.
6. الأنباري، ابو البركات (1967). **نزهة الألباء في طبقات الأدباء**، تحقيق محمد ابو الفضل ابراهيم، القاهرة، ص 7.
7. الرازي، احمد بن حمدان ت/322هـ، (1957). **الزينة في الكلمات الاسلامية العربية**، ج1، القاهرة، ص71-72.
8. الجاحظ، ابو عثمان عمرو بن بحر ت/ 255هـ (1968). **البيان والتبيين**، ج2، تحقيق عبد السلام محمد هارون، القاهرة، ص219.
9. ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد ت/808هـ (1978). مقدمة ابن خلدون، ط1، دار القلم، بيروت،ص546.
10. الحلاق، علي سامي، (2010). **المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها**، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان،ص 302.

11. العيسوي، جمال مصطفى، وأخرون(2005).**طرق تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الاساسي بين النظرية والتطبيق**، ط1، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة، ص 275.

12. ابن فارس، ابو الحسين احمد ت/395هـ (1972). **معجم مقاييس اللغة**، ج5، تحقيق عبد السلام هارون، دار الفكر للطباعة، ص 403.

13. الرازي، محمد بن ابي بكر ت/166هـ، (1981). **مختار الصحاح**، دار الكتاب العربي، بيروت، 650.

14. ابن جني، مرجع سابق، ص34.

15. الأشموني، ابو الحسن نور الدين علي بن محمد ت/929هـ (1955). **شرح الأشموني على الفية ابن مالك المسمى "منهج السالك الى الفية ابن مالك"** ج1، ط1، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، مكتبة النهضة المصرية، ص 5.

16. الزجاجي، ابو القاسم عبد الرحمن بن اسحق ت/340هـ، (1959). **الايضاح في علل النحو**، تحقيق مازن المبارك، بيروت، ص41.

17. طليمات، غازي مفلح (2007).**دليل تدريس اللغة العربية في مراحل التعليم العام**، الرياض مكتبة الرشد، ص 379.

18. الدليمي، طه، وكامل الدليمي(2004).**اساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية**، دار الشروق، عمان، ص25.

19. التميمي، عواد، وباقر الزجاجي(2004).**واقع تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في الوطن العربي، مشكلات وحلول**، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص39.

20. عطا، ابراهيم(2005).**المرجع في تدريس اللغة العربية**، مركز احاب للطباعة والنشر، القاهرة، ص268.

21. التميمي، ميسون علي جواد(2005).اثر دورة التعلم وخرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم النحوية وتنمية الاتجاه لدى طالبات معاهد اعداد المعلمات في بغداد، **اطروحة دكتوراه غير منشورة**، جامعة بغداد/ كلية التربية/ابن رشد، ص، 31.

22. العزيزي، محسن خماش معقوط(2010).اثر استخدام الاشكال المنظمة في تدريس قواعد اللغة العربية على تنمية المفاهيم النحوية والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الطائف، كلية التربية، ص23.

23. الحديثي، خديجة (1990). **المدارس النحوية**، ط2، كلية الآداب، جامعة بغداد، ص 64-65.

24. الزبيدي 1954، مرجع سابق، ص22.

25. وزارة التربية، جمهورية العراق(2011).**طرائق تعليم اللغة العربية للصف الخامس معاهد اعداد المعلمين**، ص 99.

26. السيد، محمود احمد(1983).**تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية واساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص129-133.

27. طليمات، مرجع سابق، ص372.

28. وزارة التربية، جمهورية العراق (1990).منهج الدراسة الاعدادية، ط1، مطبعة وزارة التربية، ص 31.

29. الرحيم، احمد حسن، وآخرون (1997).**طرائق تعليم اللغة العربية للصف الخامس معاهد اعداد المعلمين والمعلمات**، ط8، مطبعة الصفدي، العراق. ص 111-112.

30. طعيمة، رشدي احمد، ومحمد السيد مناع(2000). **تعليم العربية والدين بين العلم والفن**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، ص 58-59.

31. ابن خلدون، ولي الدين عبد الرحمن(1968). **المقدمة**، تحقيق، علي عبد الواحد وافي، ط2، لجنة البيان العربي، بيروت، ص 1055.

32. الدينوري، ابو محمد عبد الله بن مسلم ت/276هـ، (1925). **عيون الأخبار**، ج1، دار الكتاب العربي، بيروت، ص 157.

33. وزارة التربية 2011، مرجع سابق، الصفحة نفسها.

34. الخليفة، حسن جعفر(2003). **فصول في تدريس اللغة العربية(ابتدائي، متوسط، ثانوي)**. ط2، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، الرياض، 355-356.

35. الاعسر، يوسف(1998). **تعليم من اجل التفكير**. دار قباء، القاهرة، ص 162.

36. البجة، عبد الفتاح(1999). **اصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة في المرحلة الاساسية العليا**، دار الفكر، عمان، ص249.

37. عصر، حسني عبد الباري(د.ت). **الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الاعدادية والثانوية**، المكتب العربي الحديث، الاسكندرية، ص 113.

38. عبيد، وليم، وعزو عفانة (2003). **التفكير والمنهاج المدرسي**، حولي، مكتبة الفلاح، ص 223.



الفصل الثاني

المفاهيم النحوية

2

الفصل الثاني

المفاهيم النحوية

[redacted]

يشهد هذا العصر تقدما علميا وتكنولوجيا في المجالات شتى، نتج عنه تزايد مستمر للمعرفة الانسانية من حيث الكم والنوع، مما جعل الالملم بجزئياتها امرا صعبا، لذلك اصبحت الحاجة ماسة الى استراتيجيات تعليمية تركز على تعليم المفاهيم التي تساعد على تنظيم البنية المعرفية للطالب وتشكيلها، وتمكنه من التعلم بشكل اكثر واسرع من قبل.

وتؤكد الاتجاهات التربوية الحديثة ضرورة الاخذ بمدخل المفاهيم، لانه يطرح نموذجا يرفع من قيمة اهداف تدريس المحتوى من خلال التركيز على عمق المعرفة وعمق الفهم التصوري لدى الطالب، والتركيز على مهارات التفكير العليا، وتطوير المهارات اللازمة لاداء ادوار واسعة النطاق في مجالات الحياة المختلفة.

ونظرا لاهمية المفاهيم في تدريس القواعد النحوية فقد افردنا لها فصلا بدءا من تعريف المفاهيم وانتهاء بنماذج اكتساب المفاهيم.

[redacted]

[redacted]

جاء في لسان العرب: " الفّهم: معرفتك الشيء بالقلب، وفَهِمْتُ الشيء، عَقَلْتُهُ وعَرَفتُهُ ". **357/1**

وجاء في الصحاح:" فَهِمتُ الشيء فهما وفَهامِيةً: عَلِمتُهُ، وتَفَهّمَ الكلام:إذا فهِمَهُ شيئا بعد شئ". **513/2**

[redacted]

عرفه:

هندرسون (Henderson) بأنه: " الصفة المجردة المشتركة بين جميع **امثلة ذلك المفهوم ". 3/ 7**

الديب بأنه: " عملية عقلية يقوم بها المتعلم لاستنتاج العلاقات التي يمكن ان توجد بين مجموعة من المثيرات ويتم بناؤه على أساس التمييز بين تلك المثيرات ". **95/4**

سعادة بأنه: " مجموعة من الأشياء او الأشخاص او الحوادث او العمليات التي يمكن جمعها معا على أساس صفة مشتركة واكثر والتي يمكن إن يشار إليها باسم او رمز معين ". **61/5**

الازيرجاوي بأنه: " فئة من المثيرات بينها خصائص مشتركة وهذه المثيرات قد تكون أشياء أو أحداثا أو أشخاصا أو غير ذلك ". 99/6

ابو زينة بأنه: " الصورة الذهنية التي تتكون لدى الفرد نتيجة تعميم صفات وخصائص استنتجت من أشياء متشابهة على أشياء يتم التعرض إليها فيما بعد". **135/7**

[redacted]

تعرف الخياط المفهوم النحوي بانه: "صيغة التفكير المجرد التي تعكس السمات الجوهرية لكلمة او مجموعة من الكلمات ذات علاقات قائمة فيما بينها لتؤدي الى فهم الظاهرة اللغوية ويتم تكوين المفهوم النحوي من خلال تضافر هذه السمات للدلالة على الباب النحوي**". 8 /40**

ويعرفه محمد وسعاد: " المصطلحات النحوية التي حددها النحاة القدامى والمحدثون تحديدا دقيقا في الابواب النحوية جميعها مما يجعلها صالحة لأن

تكون مدخلا مناسبا ونقطة انطلاق ينطلق منها المعلم لتدريس المسائل النحوية والصرفية في اطار متكامل". **239/9**

وتعرف الكاتبة المفاهيم النحوية بانها: مصطلحات محددة مجردة لها معان معينة ترتبط فيما بينها بروابط وعلاقات تساعد الطلبة على تعلمها وفهمها، فكل مفهوم لاحق ناتج عن مفهوم سابق ومكمل له في الصفات التي تدل على الباب النحوي، وهي ذات علاقة بعلم النحو، مثل مفاهيم: الجملة، والاسم، والفعل، والحرف، وما يتفرع عن كل منها من مفاهيم، مثل: مفهوم الجملة الاسمية، ومفهوم الفعل الصحيح، ...

تعد المفاهيم القاعدة الاساسية التي يبنى عليها التعلم، ولذلك اخذ علماء التربية بمدخل المفاهيم، لانه يساعد على اكتساب المعلومات المقدمة لهم بشكل منظم وترابط، ممايساعدهم على الاحتفاظ بهذه المعلومات في الذاكرة طويلة المدى، ومن الاعتبارات التي تتضح من خلالها اهمية المفاهيم:

1. تبسيط طريقة تعلمنا.
2. تسهل او تسرع الاتصال مع الاخرين.
3. تسمح لنا المفاهيم بتنظيم كمية كبيرة من المعلومات وتخزينها بفاعلية، وعند تشكيل المفاهيم فانها تزيل عملية معالجة كل معلومة جديدة من المعلومات كنوع منفصل.
4. تساعد المتعلم على تذكر ما يتعلمه، ويفهم طبيعة العلم بعمق، وتقلل من ضرورة اعادة التعلم.
5. تجعل الحقائق ذات معنى، وانها بقدرتها على الربط والتصنيف تساعد المتعلم على تنمية فكره، وتصقله، وتعوده قوة الملاحظة والموازنة.
6. تساعد على التعلم الذاتي مدى الحياة.10/10

[redacted]

النحو كأي مادة له مفاهيمه الخاصة التي تزيل أي لبس او غموض في فهم اللغة، ويقتضي ذلك تعريف هذه المفاهيم وتحديدها، وتوضيحها على وفق دلالاتها المختلفة، والالتزام بها بوصفها مفاتيح للفكر النحوي، وتأتي اهمية المفاهيم النحوية من الاعتبارات الآتية:

1. معرفة المفاهيم النحوية يفتح باب المعرفة الصحيحة لاستعمال اللغة.
2. تساعد المفاهيم النحوية في الوصول الى فهم عميق لطبيعة المادة النحوية.
3. يسهم تعلم المفاهيم النحوية في تعلم مفاهيم المواد الاخرى المتصلة بتعلم اللغة.
4. تمكن المفاهيم النحوية من التوسع في تحقيق التواصل الفكري والثقافي عبر الزمان والمكان،وتشكيل تراث اللغة والنحو.
5. تمكن المفاهيم النحوية الطالب من دقة التعبير،وتوصيل افكاره بسهولة ويسر.
6. ينمي تعلم المفاهيم النحوية لدى الطالب القدرة على التحليل،والتفسير،والمقارنة، والتصنيف،والتمييز، وادراك العلاقات.
7. يساعد تعلم المفاهيم النحوية على القضاء على الحفظ الصم،ويحقق الوظيفة لمادة النحو، ويجعلها ذات معنى لدى الطالب.78/11

بالنظر الى الى ما سبق لاهمية المفاهيم بعامة، والمفاهيم النحوية بخاصة، تستشعر الكاتبة اهمية التركيز على تعليم وتعلم المفاهيم النحوية،والحرص على اكسابها للطلاب بالطرق الصحيحة المتنوعة، لنحقق تنوع الانماط التعليمية المختلفة داخل الصف الواحد، اذ نجد من بين الطلاب من يفضل التعلم على وفق نمط التعلم السمعي،ومن يفضل التعلم على وفق نمط التعلم البصري، ومن يفضل التعلم على وفق نمط التعلم الاحساس حركي.

وتسعى الكاتبة في فصل آخر استعمال الخرائط المفاهيمية التي تجمع بين الانماط الثلاثة، اذ ان هذه الطريقة تستلزم من المعلم الشرح والايضاح والمناقشة، كما ان عرض الخرائط المفاهيمية امام الطلاب يعد من انماط التعلم البصري، ويعد تفكير الطلاب في رسم خرائط خاصة بهم او قيامهم بتكملة رسم بعض الخرائط في اثناء حل التدريبات، او رسم الخرائط نفسها التي تستعمل في اثناء عرض الدرس من انماط التعلم الاحساس حركي.

تعد المفاهيم ذات اهمية ليس لأنها الخيوط التي يتكون منها نسيج العلم فحسب، وانما لأنها تزود المتعلم بوسيلة يستطيع بها مسايرة النمو في المعرفة، فالمفاهيم ليست اجساما ثابتة من المعرفة وانما هي على درجة من المرونة بحيث تسمح باستيعاب حقائق تنضم الى تركيبها من دون جهد كبير من المتعلم ومن دون ان يهتز التنظيم المعرفي له، ومع الحقائق الجديدة تزداد مفاهيم المتعلم عمقا واتساعا، وهكذا نرى ان المفاهيم تسمح دائما باضافة الجديد من المعارف وبالوقت نفسه تضع هذا الجديد ضمن اطار من التنظيم الذي يجعل المتعلم قادرا باستمرار على ملاحظة الزيادة في المعرفة، ولاشك في ان المدرس المتمكن من فهم المفاهيم الأساسية في مجال تخصصه العلمي سيكون اكثر قدرة على تحليل كل مفهوم الى عناصره وعلى تخطيط تدريسه، اذ يستخدم الطرائق والوسائل كلها التي تساعد طلبته على تعلم الخصائص المهمة للمفاهيم المطلوب تعلمها، فالمشكلة لا تتمثل فيما اذا كان الطلبة قادرين على تعلم المفاهيم ام لا، فكل طالب قادر على تعلم مفاهيم حتى من دون تعليم مقصود، ولكن المشكلة الحقيقية تتمثل في ان التعليم القائم على السرد والإلقاء وعدم اعطاء تدريبات متنوعة واعطاء تجربة واحدة، والإصرار على الوصول الى نهاية في كل درس، واعطاء حقائق كثيرة غير مترابطة، والفشل في ربط المعلومات ذات العلاقة ببعضها هي التي تجعل من الصعب على الطلبة تعلم المفاهيم 65/12 -112

فالمقصود من تعلم المفهوم أي نشاط يتطلب من الفرد ان يجمع بين شيئين او حادثين او اكثر وهذا النشاط الذي يقوم به الفرد من اجل التصنيف يفترض انه يؤدي الى نمو المفاهيم لدرجة انه عندما تقدم له اشياء جديدة او مختلفة فانه يستطيع تصنيفها تصنيفا صحيحا بحيث يفرق بين الأمثلة الموجبة والأمثلة السالبة، ويعد الفرد قد تعلم المفهوم عندما يصنف الأشياء الجديدة بدرجة مقبولة من الصحة، وهذا ما يؤكده فيجوتسكي (Vygotsky) اذ يشير الى تكوين المفهوم بانه نشاط معقد تمارس فيه الوظائف العقلية الأساسية جميعها، ومن ثم فان ممارسة الفرد لهذه الوظائف لايعني انه تعلم المفهوم، ذلك انه في اثناء هذه الممارسة لايكون قد توصل الى مراحل تعرف ابعاد ما ينتمي الى المفهوم وما لا ينتمي اليه، وهذا يعني ان عملية تكوين المفهوم عملية مركبة ومرحلية تحتاج الى عمليات متتابعة يمارسها الفرد من خلال وجوده في مواقف معينة، ومن ثم فان هذه العملية هي المرحلة الأولى في تنمية المفهوم التي تبنى عليها مراحل اخرى تتخذ من المفاهيم في مستواها الأكثر صعوبة وتعقيدا مادة لها. 13/45-46

ان الأساس في تكوين المفهوم هو معرفة المتعلم العلاقات الموجودة بين مجموعة من الحقائق، والواقع ان هذه العلاقات التي يصل اليها المتعلم هي التي تجعل الحقائق داخل المفاهيم ذات معنى وفي الوقت نفسه هي التي تعطي المفاهيم معان تتعدى في حدودها تلك التي تتضمنها الحقائق المكونة لها منفردة، بمعنى ان العلاقات التي يكونها الشخص عن ظواهر، او اشياء، او احداث، او اشخاص آخرين تمثل مفهومه عنها، وان الحقائق التي يتكون منها المفهوم لا تتطلب ان تكون متشابهة لكن يجب ان تشكل وحدة ذات معنى يمكن التعميم منها أي بينها صفات مشتركة تجعل من الممكن التعميم منها، فضلا عن ان الحقائق او الملاحظات المرتبطة بمفهوم معين يجب ان تشكل وحدة ذات معنى يمكن التعميم منها، فان تنظيمها في الوقت نفسه يجب ان يكون له القدرة على التمييز بين العناصر ذات العلاقة بالمفهوم وتلك التي ليس لها علاقة به، ويتوقف تكوين

المفهوم على الخبرات التي يمر بها الشخص ولما كانت الخبرات لكل فرد تختلف عن الخبرات التي يمر بها الأفراد الآخرون فاننا نتوقع ان يحمل المفهوم الواحد معان مختلفة بالنسبة الى الأفراد المختلفين، وليس معنى هذا ان الأفراد جميعهم يختلفون في المفاهيم التي يكونونها، اذ انه يمكن ان تتشابه المفاهيم لدى الأشخاص بقدر ما تتشابه الخبرات التي يمرون بها وهذا في الواقع من الخصائص المهمة التي لها مغزاها التربوي، فالطلبة الذين يمرون بالخبرات نفسها داخل المدرسة يمكن ان يصلوا الى تكوين مفاهيم متقاربة في مجال التدريس، وهذا قد تكون له اهميته في عملية تقويم نمو الطلبة في فهم المفاهيم العلمية ولكن لا يعني اننا نصر على ان يصل الطلبة جميعهم الى الدرجة نفسها من الفهم لأن ذلك عمليا ومنطقيا غير ممكن.14/82-88

ويؤكد زيتون ان تكوين المفاهيم تشمل ثلاث عمليات هي:

1. التمييز: ويقصد بها قدرة المتعلم على ان يميز بين العناصر او الأفراد المتشابهة أي الأمثلة الإيجابية والسلبية.
2. التنظيم والتصنيف: ويقصد بها قدرة المتعلم على تنظيم المعلومات وتصنيفها وذلك من خلال ملاحظة الشبه وايجاد العلاقات او الصفات المشتركة بين العناصر المختلفة.
3. التعميم: أي قدرة المتعلم على الوصول الى مبدأ او قاعدة لها صفة الشمول اذ يمكن الإستفادة من المفهوم واستخدامه في مواقف اخرى 15/89

ويمكن ان تخلص الكاتبة من ذلك الى انه يمكن الإستدلال على تعلم الشخص لمفهوم معين من قدرته على وضع شيء ما مع مجموعة متشابهة، وان تكوين المفاهيم لديه تتم من خلال الخبرات التي يمر بها وتعامله مع المثيرات التي يواجهها وبادراكه مجموعة من السمات المشتركة بينها تكون لديه صورة ذهنية عنها، فان احدى الطرائق التي يمكن ان يتعلم الفرد الإستجابة لمجموعة من

الأشياء يكون بالتمييز بينها او بوضعها مع بعضها في مجموعة ويستجيب اليها عامة، وان الطريقة الأخرى في التعلم التي تجعل من الممكن للفرد ان يستجيب لمجموعة من الأشياء او الأحداث بوصفها وحدة تسمى تعلم المفاهيم.

ان الفرد يستطيع ان يصنف خبراته ويستعمل كلمة واحدة او مجموعة من الرموز اللفظية لتمثل مفردات او نواح متعددة اذ باستخدام (مفهوم) يعد اكثر ملاءمة وسهولة حين التحدث او التعامل مع الحياة بصورها عامة، وفي رأي الكاتبة فان آراء التربويين في توضيح طبيعة تعلم المفهوم قد تباينت وذلك لإختلاف طبيعة المفاهيم نفسها، فـ جانيه(Gagne) يرى بان تعلم المفهوم ينتظم في سلم هرمي يشتمل على انماط مختلفة من التعلم وان مقدرة المتعلم على تعلم المفهوم تتطلب منه اتقان التعلم السايق له في السلم الهرمي، ويعده ايضا نشاطا علميا يتضمن سلوك التصنيف.

بينما يرى ايليس (Elis) بان تعلم المفهوم هو قدرة الفرد على اعطاء استجابة واحدة لمجموعة من المثيرات التي تشترك معا بخصائص متشابهة وهو نشاط عقلي تصنيفي يتضمن عمليتين اساسيتين هما التمييز والتعميم، فمثلا هناك افعال ماضية واخرى مضارعة واخرى تشير الى زمن الحال والإستقبال فان المتعلم حين يدقق في الفروق بين الأفعال فيكتشف ان بعضها يشير الى الزمن الماضي، والبعض الآخر يشير الى الزمن الحاضر، وبعضها الى الحال والإستقبال، فانه يصنف كل امثلة الى مفهومها العام، أي يبدأ المفهوم العام يتمايز الى جملة من المفاهيم وهذا هو التمييز بين الأجزاء المنتمية للتصنيف والأجزاء غير المنتمية له.

اما التعميم فيعني تعميم الإستجابة على اجزاء الصنف جميعها، أي حيثما توجد افعال تدل على الزمن الماضي مثلا فانها افعال ماضية وهكذا.

ويرى نشواتي بان تعلم المفهوم يتضمن أي نشاط يؤدي الى تصنيف حوادث او مثيرات متباينة جزئيا في صنف واحد وان قدرة المتعلم على تصنيف هذه المثيرات او الحوادث بطريقة منسقة وثابتة ومن قاعدة معينة وفي ضوء بعض الأبعاد او الصفات المشتركة لدليل على تعلم المفهوم. 434/16

ويتم تعلم المفهوم عادة على وفق قاعدة معرفية او عقلية يستخدمها الفرد في تحديد صفة مميزة او اكثر للإشارة من خلالها الى امثلة المفهوم، وبناء على القاعدة المعرفية التي تحكم المفهوم او تنتظم بها صفاته فان المتعلم يمكن ان يستدل فيما اذا كان المثير مثالا على المفهوم ام لا، والمثل ليس مفهوما وانما هو حالة خاصة يتضمن الصفات المميزة للمفهوم، فمثلا ليس ابن جني مفهوما، او ابن هشام، او الأنباري، ولكنهم امثلة خاصة على مفهوم معين هو مفهوم (النحو) ومفهوم النحو لا ينطبق على هؤلاء العلماء فحسب، وانما ينطبق على اشخاص آخرين على الرغم من اختلاف جنسهم وبلدانهم، ومدة تواجدهم، مثل ابن خلدون، والفراهيدي، والثعالبي، والسيوطي، والحموي، وغيرهم من الأشخاص الذين تجمع بينهم صفات مشتركة تؤهلهم للإنتماء لصنف النحو. 73/17

اما الأزيرجاوي فيرى أن تنظيم خبرات متعددة او خصائص مشتركة واظهار تناسقها او وحدتها يعد امرا اساسيا تفرضه ضرورة تعدد المعاني وتباينها، اذ ان مجرد جمع الخبرات وتراكمها لايجدي نفعا ولا يمكن من الإستعمال الأمثل لها، الا بربط تلك الخبرات المتراكمة وتنظيمها ضمن خصائص وميزات وتلك هي سمة التعميم التي تفترض قدرة الفرد على تحديد الخصائص والميزات لكثير من الأشياء او الأحداث او الحقائق واستخدامها وممارستها في مجال غير الذي انشئت فيه لو تم ادراكها او تعلمها، فالتعميم هو السمة العقلية الراقية التي تساعد الفرد على الإفادة من فهمه للمواقف القديمة ونقلها الى مواقف جديدة من خلال عمليتي التصنيف والتنظيم للخبرة الذاتية المتراكمة ومن ثم تفسير الأحداث الجديدة. 18/ 301

ويرى أُوزوبل ان تعلم المفهوم داخل غرفة الصف يمر بمرحلتين:

المرحلة الأولى: يكتشف الفرد السمات المشتركة التي تميز المثيرات المرتبطة بقاعدة ما، وهي التي تشكل الصورة الذهنية للمفهوم وهي مرحلة تنتهي بالخبرات العقلية وفيها يستطيع الفرد استدعاء صورة المفهوم حتى في غياب امثلة عنه، وتسمى هذه المرحلة بـ (تشكيل المفهوم).

المرحلة الأخرى: هي مرحلة تعلم اسم المفهوم، وفيها يتعلم الفرد ان الإسم المنطوق يمثل صفات المفهوم الذي اكتشف في المرحلة الأولى، وفي هذه المرحلة يدرك الفرد حالة التساوي بين الإسم والصورة الذهنية الممثلة للمفهوم.127/19

نستنتج مما تقدم بان تعلم المفهوم نشاط عقلي يتطلب من المتعلم عقد موازنات متعددة بين المثيرات المختلفة، أي الأمثلة المقدمة عن المفهوم التي تنتمي او لا تنتمي اليه لغرض موازنة المثال مع مايشبهه وما يختلف عنه، وتنظيم الصفات المميزة للمفهوم والصفات غير المميزة له، وتعميم هذه الصفات واعطاء امثلة تنطبق على هذه الصفات وامثلة لا تنطبق عليها، لكن الأمثلة هنا ليست هي المفهوم وانما هي حالات خاصة تتضمن الصفات المميزة للمفهوم، فمثلا، ليست (كان) مفهوما وكذلك الحال بالنسبة الى (امسى، واصبح) ولكنها امثلة خاصة وصفات مميزة لمفهوم (الأفعال الناقصة).

وان مفهوم الأفعال الناقصة لا ينطبق على هذه الأفعال فحسب، وانما ينطبق على افعال اخرى مثل، (اضحى، وبات، وما فتئ، وما برح، وغيرها) فهذه كلها افعال ناقصة تجمع بينها صفات مشتركة تمكن المتعلم من تصنيفها في فئة (الأفعال الناقصة) ويشير المفهوم بهذا المعنى الى مجموعة الصفات التي تشترك فيما بينها بخاصية عامة او اكثر ترتبط بقاعدة معينة.

وعند تعلم مفهوم "ظرف الزمان" مثلاً يجب أن يتضمن الموقف التعليمي عرض مجموعة من الامثلة التي تنتمي إليه ومجموعة من الامثلة التي لاتنتمي إليه على حد سواء، أي أمثلة فيها أسماء تدل على الزمان الدال على المعنى الواقع

والدال على الظرفية، ففي المثال الذي ينتمي إلى مفهوم "ظرف الزمان" كقولنا "صمت يوم الاثنين" فإن "يوم الاثنين" ظرف زمان أي أن الصيام حدث في اليوم المذكور، وفي المثال الذي لاينتمي إلى "مفهوم ظرف الزمان" كقولنا " "يخاف التلميذ الكسول يوم الامتحان" فإن معنى ذلك أنه يخاف يوم الامتحان نفسه وليس معناه أنه يخاف شيئاً واقعاً في هذا اليوم، وبذلك يغدو مفهوم "ظرف الزمان" أكثر وضوحاً ودقة عندما يتمكن التلميذ من الاستجابة إلى المظاهر العلائقية، أي مظاهر المثير ذات العلاقة بالمفهوم، وتجنب أو تجاهل المظاهر غير العلائقية أي مظاهر المثير التي لا علاقة لها بالمفهوم.

[redacted]

هناك طريقة عملية مقترحة لتعليم المفاهيم – ايا كانت- للطلاب من مستويات مختلفة،وتسير هذه الطريقة المقترحة في مجموعة من الخطوات المتتابعة،وهي:

1. تحديد المفهوم،ولنفترض انه مفهوم(الاسم المبني).
2. تحديد الهدف او الاهداف من تدريس المفهوم، وليكن(ان يميز الطالب بين الاسم المبني والاسم المعرب في خمسة اسطر من النص).
3. تحليل المهمة المنوطة بالمعلم وطلابه التي يمكن تلخيصها في هذه الحالة بالخطوات الفرعية الاتية: أ. تعريف الاسم المبني. ب. تحديد المتطلب السابق (المفهوم السابق) وهو هنا (الاسم المعرب) وهويعد متطلبا سابقا لتعلم مفهوم الاسم المبني. ج. تحديد الصفات الحرجة للمفهوم: وهي في حالة الاسم المبني (اسم يلزم حركة واحدة لاتتغير في حالاته الاعرابية جميعها).
4. تحديد المستوى المعرفي للتعلم المطلوب في ضوء مستويات بلوم المعدلة وهي التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتقويم والتركيب.

5. تحديد طريقة التدريس المناسبة ،او استراتيجيات التعليم التي تحقق الهدف المنشود من تعليم ذلك المفهوم.
6. طرح مجموعة من الاسئلة تهدف الى تعريف الطلاب بالصفات المميزة للمفهوم من دون ان يعمد المعلم الى قدر كبير من التفاصيل، ذلك حتى يقوم الطلاب باستخلاص الصفات المميزة للمفهوم ويفرقون بينها وبين تلك الت لاتعد من الصفات المتعلقة بالمفهوم.
7. كتابة الصفات المميزة للمفهوم بالوان بارزة على السبورة ،وابرازها بشكل مختلف عن بقية ما هو مكتوب على السبورة.
8. اختيار الامثلة وغير الامثلة من الاشياء المألوفة والمعروفة لدى الطلاب، حتلا يسهل عليهم تمييزها وتحديد صفاتها.
9. تقديم الصفات المميزة للمفهوم بالتدريج ،فبعد ان يقدم المعلم الصفة الاولى ويتثبت ان الطلاب فهموها وحددوها ينتقل الى الصفة الثانية وهكذا.
10. تقويم تعلم الطلاب للمفهوم، وذلك من خلال سؤالهم عن الصفات المميزة للمفهوم ،واعطاء مزيد من الامثلة وغير الامثلة على المفهوم ،وتصنيفها من قبل الطلاب الى امثلة منتمية وامثلة غير منتمية ،وان يعللوا كل اجابة من اجاباتهم.
11. تكليف الطلاب باعادة ذكر الصفات الممزة للمفهوم مستخدمين كلماتهم الخاصة ولغتهم الشخصية ،من دون ضرورة لاستعمال لغة الكتاب او المعلم.
12. تكليف الطلاب بتطبيق المفهوم في مواقف جديدة ومختلفة عن تلك التي قدمها المعلم في اثناء الشرح ،ومسؤولية المعلم هنا تتمثل في توفير المواقف الجديدة للطلاب ،وتسهيل تعلمهم لها وتطبيق المفهوم فيها 353-351/20

يتكون المفهوم من العناصر الاتية:

1) اسم المفهوم، ويشير الى الصنف الذي ينتمي اليه المفهوم.

2) الأمثلة المنتمية الى المفهوم (الإيجابية)، والأمثلة غير المنتمية اليه السلبية).

3) الخصائص او السمات المميزة للمفهوم وغير المميزة له، وتمثل المظاهر العامة التي تضع الأمثلة في فئة معينة او مجموعة محددة ولكل مفهوم خصائص مميزة واخرى غير مميزة.

4) قاعدة المفهوم او القانون، وهي العبارة التي تحدد المفهوم، مثل الفاعل اسم مرفوع يدل على من فعل الفعل. 21/ 341

هناك ثلاثة اتجاهات تحدد خصائص المفهوم، هي على ما يأتي:

<u>الإتجاه الأول</u>: يقصد بالخصائص المشتركة عناصر متطابقة بين المثيرات التي يجمعها المفهوم، مثال على ذلك مفهوم (الأسماء الخمسة) فمن الممكن ان تختلف هذه إماء من حيث هي اسماء بذاتها، الا ان جميعها تشترك وتتطابق في وجود عدد معين من الصفات المشتركة معا من حيث رفعها، ونصبها، وجرها.

<u>الإتجاه الثاني</u>: يحدد هذا الإتجاه الخصائص المشتركة بانها علاقات جزئية بين الأشياء وليس تطابقا، مثال على ذلك، المفعول به، والمفعول فيه، والمفعول معه، والمفعول لأجله، بينها علاقات جزئية هي علاقة منصوبات الأسماء في كل منها

<u>الإتجاه الثالث</u>: يرى هذا الإتجاه ان الخصائص المشتركة هي المعنى المتوسط، مثال على ذلك، النواسخ، ومنصوبات الأسماء، ومرفوعات الإسماء، ليس بينها علاقة تطابق ولا علاقة جزئية ولكن جميعها تشترك في انها موضوعات النحو. 22/273

اما قواعد المفهوم فتشير الى الطرائق المختلفة التي تنتظم بوساطتها سماته المميزة، وقد تنتظم السمات المميزة لمفهوم ما على وفق قاعدة معينة، على حين تنتظم السمات المميزة لمفهوم آخر على وفق قاعدة اخرى، فمثلا تنتظم السمات المميزة لمفهوم (المبتدأ) وهي (الإسم ن والمعرب، والذي يبتدئ به الكلام) على وفق قاعدة افتراضية، أي يجب ان تتوافر هذه السمات جميعها في الكلمة حتى تكون مثالا عن (المبتدأ) بينما قد تنتظم السمات المميزة لمفهوم آخر على وفق قاعدة انفصالية او غير افتراضية، كالقاعدة التي تشير الى النمط (اما ـ او) مثال عن ذلك مفهوم (المفعول فيه) الذي يشير اما الى ظرف الزمان او الى ظرف المكان.

1 [redacted]

تشير هذه القاعدة الى اثبات او تطبيق سمة مميزة معينة على شئ او مثير ما ليكون مثالا على المفهوم، فاذا كان المفهوم المقصود هو (الإعراب) مثلا، فان كل الكلمات التي تتغير حركتها بتغير موقعها من الجملة هي امثلة عن المفهوم سواء اكانت اسماء ام افعالا، وتعد مفاهيم الإثبات من اسهل المفاهيم تعلما نظرا لتوافر كثير من الأمثلة عليها.

2 [redacted]

تشير هذه القاعدة الى سمتين مميزتين او اكثر ينبغي توافرهما معا في المثير ولكي يكون مثالا على المفهوم (الأحرف المشبهة بالفعل) مثلا، ينبغي توافر صفتين كأن نقول: انها مبنية على الفتح لأنها تشبه بذلك الفعل الماضي الذي يبنى على الفتح وان المعاني التي تؤديها تؤدى بالأفعال، وفي هذه القاعدة يتطلب توافر صفتين معا في الكلمة هما، البناء على الفتح، والمعاني التي تؤديها، وان توافر احداهما من دون الأخرى لا تؤهل المثال لينتمي الى مفهوم(الحرف المشبه بالفعل)

3 [redacted]

تشير هذه القاعدة الى تطبيق صفات مميزة منفصلة او غير مقترنة بالأشياء او المثيرات لتشكل امثلة عن المفهوم وتستعمل هذه القاعدة النمط (اما ـ او) أي اما ان تتوافر الصفة (أ) مثلا، او الصفة (ب) في الشئ او المثير الذي يكون مثالا عن المفهوم، كأن نقول: كل اسم منصوب يدل على تمييز المفرد، او تمييز الجملة هو مثال عن مفهوم (التمييز) فتحديد الأمثلة التي تنتمي الى مفهوم التمييز يتوقف اما على الإسم المنصوب المفرد، او على الإسم المنصوب الجملة، كل منهما على حدة وليسا مجتمعين.

4 [redacted]

تشير هذه القاعدة الى وجوب توافر صفة مميزة معينة، اذا توافرت صفة مميزة اخرى لتحديد المثال الذ ي ينتمي الى المفهوم، وتتخذ هذه القاعدة صيغة العبارة (اذا ... اذن) فاذا كان المفهوم المقصود يتضمن صفتين مميزتين مثل(أ)،(ب) فإن هذه القاعدة تشترط الصيغة الآتية: (اذا كان الفعل امرا اذن يجب ان يكون مبنيا) أي ان توافر صفة فعل الأمر يستلزم وجود صفة البناء، لأن البناء شرط لفعل الأمر، لكن ليس بالضرورة اذا توافرت صفة البناء يجب توافر صفة فعل الأمر، أي ان البناء لا يجعل من الفعل امرا على حين دلالة الطلب تجعل من الفعل مبنيا.

5 [redacted]

تشير هذه القاعدة الى توافر شرط متبادل بين صفتين مميزتين بحيث اذا توافرت أي منهما توافرت الأخرى حتما لتحديد الأمثلة التي تنتمي الى المفهوم وتأخذ هذه القاعدة الصيغة المركبة الأتية: (اذا ... اذن، واذا ... اذن)كأن نقول: اذا كان الفعل معتلا اذن يجب ان يكون منتهيا بحرف علة، واذا كان الفعل منتهيا بحرف علة اذن يجب ان يكون معتلا) ،وتشير هذه القاعدة الى

الشرط الثنائي المتبادل بين صفتين، الفعل المعتل والإنتهاء بحرف علة، فالمعتل شرط للإنتهاء بحرف علة والعكس صحيح.

وعلى الرغم من القواعد المذكورة آنفا لا تصف الإستراتيجيات التي يتبعها المتعلمون في تعلم المفهوم الا انها قواعد منطقية تصف العلاقات المحتملة القائمة بين السمات المميزة لمختلف المفاهيم، وقد تتفق هذه القواعد مع الأستراتيجيات المستعملة في تعلم المفاهيم، الا انها لاتعني ان المتعلمين يكونون مفاهيم وفقا لها وانما قد يستعملون قواعد اخرى مختلفة تماما، ومع ذلك فان وضع قواعد كهذه يسهل دراسة تعلم المفهوم على نحو موضوعي. 23/77. 80

نستنتج مما تقدم ان اهم ما يميز المفهوم هو اشتماله على ظاهرتين اساسيتين هما: الصفات والقواعد، فالصفات تشير الى الخصائص او السمات المميزة ذات العلاقة بالمفهوم التي يمكن على اساسها تمييز امثلة المفهوم ووضعها في الصنف، اما القواعد فتشير الى الطرائق المختلفة التي تنتظم بوساطتها صفاته المميزة التي حددها برون(Broune) بخمس قواعد وهي: (الإثبات، والإقتران، والإنفصال، والشرط، والشرط المزدوج).

[illegible]

اختلفت آراء الباحثين والتربويين في تصنيف المفاهيم فهناك من صنفها الى صنفين هما:

1 [illegible]

وهي المفاهيم التي يمكن تنميتها عن طريق الملاحظة والخبرات المباشرة او غير المباشرة، وتكون الصفات المميزة للمفهوم يمكن التحسس بها عن طريق اعطاء الأمثلة، مثل، الكتاب، المدرس، الطباشير ... وغيرها.

وهي المفاهيم الأكثر صعوبة وتجريدا والتي لا يمكن ملاحظتها وقياسها، ويتم تعلمها عن طريق الخبرات غير المباشرة التي تتطلب تقديم التعريف في تدريسها مثل مفاهيم الفعل، والفاعل، والإستثناء .... وغيرها. 150/24

وقد صنف (زيتون) و (العاني) المفاهيم الى ستة انواع هي:

أ. **المفاهيم الإجرائية**: وهي التي تتضمن سلسلة من العمليات والإجراءات التي يؤديها الفرد او الكائن الحي مثل، الحركة، والتنفس، والتغذية.

ب.**المفاهيم التصنيفية**: وهي المفاهيم التي تقع ضمن صنف معين او ضمن مجموعة معينة مثل مفهوم الاضافة يقع ضمن مجرورات الأسماء.

ج. **المفاهيم الربطية**: وهي المفاهيم التي يتم فيها دمج او اتحاد فكرتين او شيئين في الأقل لكي يتكون منها مفهوم واحد، ويستعمل حرف العطف (الواو) للربط بين الأفكار او الأشياء، ويعد مؤشرا على نوع المفهوم، مثال على ذلك، الصفة تتبع الموصوف في الإعراب، والتذكير والتأنيث، والإفراد والتثنية والجمع، والتعريف والتنكير.

د. **المفاهيم العلائقية**: يمثل هذا النوع من المفاهيم العلاقة بين شئ وآخر وبين مفهومين او اكثر، او وحدتين او اكثر، مثال على ذلك، تدخل ان واخواتها على المبتدأ والخبر فتنصب الأول ويسمى اسمها وترفع الثاني ويسمى خبرها، فهذا المفهوم يتضمن العلاقة بين مفاهيم عدة هي: المبتدا، والخبر، والنصب، وارفع.

هـ. **مفاهيم فصل**: وهي عكس مفاهيم الربط، فمفاهيم الفصل على ما يدل اسمها تبنى على اساس عزل الأفكار، او الأشياء، او الأحداث، او الجوانب التي يحتويها المفهوم ويستعمل هذا النوع من المفاهيم حرف العطف (او) الذي يفيد الفصل بين الأفكار، او الأشياء للمفهوم

الواحد، مثال على ذلك، مفهوم شبه الجملة الذي يشير اما الى الظرف او الى الجار والمجرور.

و. **المفاهيم الوجدانية:** وهي المفاهيم التي تقع ضمن الإهداف التربوية في المجال العاطفي الوجداني التي تتضمن المفاهيم التي لها علاقة بالمشاعر، والإتجاهات، والميول، والقيم المتمثلة بمفاهيم الأمانة، والاحترام، والتضحية، والمسؤولية. 25/ 95ــــ97

وقد اورد الصالحي تقسيما للمفاهيم عن فيكوتسكي الذي يرى ان هناك نوعين من المفاهيم هي:

1. **المفاهيم اليومية (التلقائية):** التي تتكون نتيجة الخبرة.
2. **المفاهيم غير التلقائية**: التي تتكون نتيجة التعلم المدرسي مثل المفاهيم العلمية. 19/26

نخلص من ذلك انه مهما اختلف الباحثون والتربويون في تصنيف المفاهيم العلمية الا انهم يتفقون على تصنيفها الى صنفين هما المفاهيم المجردة والمفاهيم المحسوسة، وذلك لأن كل الذي ذكر ولم يذكر من المفاهيم السابقة لاتتعدى نوعين اساسيين، فهي اما ان تكون مجردة لايمكن ملاحظتها وقياسها الا بالخبرة المباشرة او تكون محسوسة ملموسة يمكن قياسها بالخبرة المباشرة وغير المباشرة.

[redacted]

تختلف الأساليب والمواد التي يستخدمها المدرسون في تدريس المفاهيم بل ان الأساليب والمواد التي يستخدمها المدرس نفسه تختلف هي الأخرى عند تدريسه لمفهومين مختلفين، وتختلف الطريقة المناسبة لتدريس المفاهيم باختلاف طبيعة تلك المفاهيم، فقد تصلح بعض الطرائق في تدريس مفاهيم معينة ولا تصلح لمفاهيم اخرى، ونظرا لإختلاف طبيعة هذه المفاهيم من حيث درجة صعوبتها

اوتركيبها او اسسها المنطقية، فقد ظهرت محاولات عدة لوضع نظرية في التدريس تقوم على اسس وافتراضات معينة قابلة للإختبار والتطبيق داخل غرفة الصف ومن هذه المحاولات، النماذج وطرائق التدريس الخاصة بتدريس المفاهيم كأنموذج برونر الإستكشافي، وأنموذج هيلدا تابا الأستقرائي، وأنموذج جانيه الإستقرائي للمفاهيم المادية والإستنتاجي للمفاهيم المجردة، وأنموذج كلوزماير الإستنتاجي، وأنموذج ميرل ـ تنيسون الإستنتاجي ايضا، وكذلك أنموذج بياجيه الذي يعرف بأنموذج الإرتقاء المعرفي، وأنموذج اوزوبل الذي يعرف بأنموذج المعنى.

ويرى **نشواتي** وآخرون ان المعلمين يتبنون طريقتين او أنموذجين رئيسين لتعليم المفاهيم، احدهما: هو الأنموذج الإستقبالي او الإستنتاجي، وفيه يعرض المعلم المثيرات على المتعلم واحدا تلو الآخر بعد اعلام المتعلم بقاعدة المفهوم ويحاول المتعلم تصنيف كل مثير لدى عرضه في الفئة المناسبة، والآخر: هو الأنموذج الإستقرائي الإستكشافي، وفيه يعرض المعلم المثيرات جميعها دفعة واحدة ويختار المتعلم المثير المناسب من بين هذه المثيرات ووضعه في الفئة المناسبة. 27/ 106

ويرى **زريق** ان الطريقة الإستقرائية هي التي تنقل المتعلم من الجزء الى الكل، ومن الأمثلة الى القاعدة، ومن الحالات الجزئية الخاصة الى الأفكار الكلية او العامة، وذلك في دروس قواعد اللغة العربية، اما الطريقة الإستنتاجية فهي التي تنقل المتعلم من الكل الى الجزء، ومن القاعدة العامة الى الأمثلة الجزئية، وذلك في دروس التطبيق على قواعد النحو والصرف. 28/ 97

ويميز **قورة** بين كل من التفكير الإستقرائي والتفكير الإستنتاجي، فالأول يتضمن قدرة الفرد على ربط الحقائق بعضها ببعض ووصل الشبيه بشبيهه من المعارف والخبرات المكتسبة للوصول الى فكرة جديدة شاملة او قانون عام، بينما يتضمن الآخر قدرة الفرد على تطبيق االفكرة الشاملة او القانون العام على الحالات الخاصة الجديدة التي تعرض له بمجرد ادراكه للصلة التي تربطها بالقانون العام.29/ 462

نستنتج مما تقدم ان النماذج التدريسية للمفاهيم تقع ضمن الطريقة الإستقرائية او الطريقة الإستنتاجية للتفكير والتدريس، اللتين تتطلبان مهارة التفكير ولكنهما تختلفان من حيث معالجتهما للمواد والنشاطات التعليمية، فالتفكير الإستنتاجي يتطلب الإنتقال من الكل الى الجزء عن طريق استخدام القاعدة العامة في توضيح صحة الجزئيات واثباتها، ويتطلب التفكير الإستقرائي الإنتقال من الجزء الى الكل عن طريق تجميع وقائع او ادلة او نتائج واحدة من حالات او جزئيات للتوصل الى نتائج عامة او تعميم الإستدلال على تعلم المفاهيم.

[redacted] 30 64-45

هناك اساليب متعددة لتدريس المفاهيم النحوية، وتتعدد بحسب المرحلة العمرية التي يقدم لها المفهوم وقد يكون عاما او خاصا، وبما ان المفاهيم النحوية مجردة فستكون اسهل الطرائق في تعليمها هو استعمال الوسائل البصرية من تقديم صورة لتلك المفاهيم منها بطاقات باحجام مناسبة وامثلة من الادوات التي يستعملها المتكلم في حياته اليومية وعرض نماذج ومجسمات لتلك المفاهيم مما يسهل على المتعلم اكتسابها.

[redacted]

يمكن ان يستعمل المعلم التشبيه والامثال في عرض المفاهيم النحوية، فمثلا اذا اراد المعلم تقديم مفهوم ركني الجملة الاسمية، (المبتدأ والخبر) يمكن ان يمثلهما بما يأتي:

المعلم: هل توجد اسرة بدون رجل وامرأة ؟او والد ووالدة؟

التلميذ: لا.

المعلم: هل توجد اسرة بدون اطفال؟ او هناك بعض الازواج ليس لديهم ابناء؟

التلاميذ: نعم.

المعلـم: اذن الوالـد والوالـدة او الرجـل والمـرأة همـا الركنـان الاساسـان للاسرة، وركنا الجملة الاسمية مثلهما تماما لابد من ركنين اساسين هما المبتدأ والخبر وبدونهما لا تتكون الجملة الاسمية.

ويمكـن استعمال الخطـوات السـابقة نفسـها في تعريـف التلاميـذ بـركني الجملة الفعلية (الفعل والفاعل).

[redacted]

يقصـد بلعـب الادولـر الانشـطة الدراميـة واللعـب الخيـالي وتمثيـل الادوار والمسرحيات الدرامية، ويطلق عليها البعض الاخر اللعب التخيلي او اللعب الدرامي.

واللعـب الخيـالي او الـدرامي كمـا يصـفه بعـض التربـويين شـراب سـكر للتلاميذ في المراحل التعليمية الاولى، والطفل ممثل ممتاز يقول مايشعر به ويشعر بمـا يقولـه، فيسـتعمل الكلمـات والجمـل بـدون خجـل وتكثـر ابداعاتـه، وهناك دعوات كثيرة من قبل التربويين لمسرحة المناهج وتحويل الدروس الى مسرحيات يقـوم بهـا التلاميـذ بتمثيلـها وتقمـص شخصـياتها، وهناك محـاولات لم تكتمـل لتمثيل ادوار كان واخواتها وبعض دروس النحو لتبسيط المفاهيم النحوية المجـردة وتحبيب التلاميذ بهذه المادة المجردة.

فعلى سبيل المثال اذا اردنا ان نكسب التلاميذ مفاهيم نحوية جديدة مثل مفهوما (الفعل والفاعل) يمكن اجراء ما يأتي:

يخرج احد التلاميذ (لنفرض اسمه محمد) الى السبورة امام زملائه ويطلب منه المعلم ان يفعل شيئا كأن يفتح البـاب او الشبـاك او يحمـل حقيبتـه، او يمسـك القلم، او يجلس على الكرسي، او يرفع اصبعه...وهكذا، ثم يدير المعلم الحوار الاتي:

المعلم: ما فعل محمد؟.

اجابات التلاميذ:

فتح الباب.

فتح السباك.

حمل الحقيبة.

امسك القلم.

جلس على الكرسي.

رفع اصبعه.

المعلم: اذن ما هو الفعل الذي فعله؟

التلاميذ: جلس، فتح، امسك، رفع، حمل.

المعلم: متى جلس؟ ومتى فتح؟ ومتى امسك ؟ومتى رفع؟ ومتى حمل ؟

التلاميذ: منذ مدة وجيزة مضت.

المعلم: اذن الفعل حدث يقع من انسان في زمن محدد.

ثم ينتقل الى الفاعل.

المعلم: من فتح الباب؟

من فتح الشباك؟

من حمل الحقيبة؟

من امسك القلم؟

من رفع اصبعه؟

اجابات التلاميذ: محمد.

المعلم: اذن من هو الفاعل ؟ أي القائم بفتح الباب، وفتح الشباك، وحمل الحقيبة، والامساك بالقلم، ورفع الاصبع؟

من هو الفاعل؟

التلاميذ: من فعل الفعل او قام به.

في هذه الحالة يكون المعلم قد شخص وجسم الفعل والفاعل، أي انتقل من المفهوم المجرد الى المفهوم الحسي.

[redacted]

تشير البحوث العلمية في مجال اكتساب المفاهيم الى ان اكتساب التلميذ للمفهوم يتعزز من خلال تقديم سلسلة من الامثلة واللا امثلة، وتتلخص هذه الطريقة (المثال واللامثال) في عرض سلسلة من الامثلة على المفهوم يقابلها سلسلة اخرى من اللا امثلة على المفهوم نفسه، بحيث تكون غير متقاربة مع تركيز على الخصائص الحرة او المجددة للمفهوم عند تقديم الامثلة، ويعد المثال او اللا مثال متقابلين عندما تكون خصائص المفهوم المتوفرة متماثلة قدر الامكان، وتسمى هذه الطريقة بالطريقة المنطقية، وهناك طريقة اخرى في عرض المثال واللامثال تسمى الطريقة العشوائية، ويتم فيها عرض الامثلة واللا امثلة على المفهوم، وقائمة من الصفات المعرفة للمفهوم من غير ترتيب او نسق معين.

والمثال الاتى يوضح نموذجا لعرض مفهوم (المرفوعات) بالطريقة المنطقية:

الجو ممطر	رأيت الجو ممطرا
هذه الجملة تحتوي على المرفوعات وهي:الجو ممطر، لان الاول مبتدأ والثاني خبر (صورة اولى)	الجو ممطرا لا مثال لان الاول مفعول به، والثاني حال.
تغير الجو	
الجو هنا من المرفوعات لانه فاعل	
مثال	
كان الجو ممطرا	
الجو هنا من المرفوعات لانه اسم كان	ممطرا لا مثال ليس من المرفوعات ولكن من المنصوبات
مثال	
ان الجو ممطر	الجو لا مثال لانه ليس من المرفوعات ولكن من المنصوبات.
ممطر هنا من المرفوعات لانه خبر ان	

[redacted]

يتكون المفهوم من ستة عناصر:

1. اسم المفهوم.
2. التعريف.
3. صفات اساسية.
4. صفات متغيرة.
5. امثلة للمفهوم.
6. لا امثلة.

ولتوضيح هذه المكونات وتدريب التلاميذ عليها فهناك خطوات اذا فعلها التلميذ بطريقة صحيحة دل ذلك على اكتسابه للمفهوم واستطاع تصنيفه.

الخطوة الاولى:اذا اعطى المعلم مثالا على المفهوم اعطى المتعلم اسم المفهوم.

الخطوة الثانية:اذا اعطى المعلم اسم المفهوم اعطى المتعلم لا مثال على المفهوم.

الخطوة الثالثة:اذا اعطى المعلم اسم المفهوم اعطى المتعلم مثالا على المفهوم.

الخطوة الرابعة: اذا اعطى المعلم حالات (مجموعة من الامثلة واللا امثلة) من المفهوم حدد المتعلم ايا منها مثالا وايا منها ليس مثالا على المفهوم.

على سبيل المثال مفهوم (الفاعل):

1. **اسم المفهوم**: الفاعل.
2. **التعريف**: هو من فعل الفعل او قام به ويكون مرفوعا.
3. **صفات اساسية**:

أ. الفاعل يكون اسما.

ب. الفاعل يكون مرفوعا.

ت. يسبقه فعل.

4. **صفات متغيرة:**

قد يكون علما.

قد يكون صغيرا.

قد يكون كبيرا.

قد يكون جمادا.

قد يكون حيوانا.

قد يكون ضميرا.

5. **امثلة لمفهوم:**

العصفور (طار العصفور).

الرجل (حضر الرجل).

الطفل (نام الطفل).

الريح (هبت الريح).

المطر (نزل المطر).

الضمير (جاء مسرعا).

6. اللا امثلة للمفهوم (الفعل).

لانه لايكون اسما.

لا يكون مرفوعا في الاحوال كلها(المضارع الذي لا يسبقه ناصب ولا جازم فقط).

لايسبقه فعل.

ولتقويم اكتساب التلاميذ للمفهوم يمكن للمعلم تقديم التدريبات الاتية:

التدريب الاول:ضع خطا اسفل الكلمة التي تمثل مفهوم الفاعل في الجملة الاتية:

- هبت العاصفة ثم امطرت السماء.
- جاء الرجل مسرعا.
- هتف التلاميذ: يحيا العراق.

التدريب الثاني: ضع خطا تحت الكلمة التي تمثل لا مثالا لمفهوم الفاعل في الجمل الاتية:

- سجل اللاعب هدفا صحيحا في مرمى الريق المنافس.
- ادى التلميذ واجبه على الوجه الاكمل.
- هبت الريح شديدة.

التدريب الثالث:حدد اسم المفهوم لكل تعريف من التعريفات الاتية:

- هو من وقع عليه الفعل ويكون اسما منصوبا.
- هو ما تبدأ به الجملة ويكون اسما مرفوعا.
- هو ما يخبر به عن المبتدأ ويكون اسما مرفوعا.

التدريب الرابع:اكتب تحديدا دقيقا لكل مفهوم مما يأتي متبعا الخطوات الخمس السابقة...

- الحال.
- الظرف.
- المفعول المطلق.

[redacted]

الصرف هو علم بنية الكلمة، ويتغير مفهوم الكلمات ومعناها بتغير التركيب الداخلي للكلمة.

فعلى سبيل المثال عندما نقدم كلمة(حب)، الى التلاميذ فهي بهذا الشكل تحتمل معان عدة:

1. (حَبّ) بفتح الحاء أي تستدعي في ذهن التلميذ معنى الحَب مثل:الفول، الذرة، الأرز...
2. (حُبٌّ) بضم الحاء أي تستدعي في ذهن التلميذ معنى العاطفة وهي عاطفة الحُب.
3. (حِبٌّ) بكسر الحاء أي تستدعي في ذهن التلميذ اداء فعل محدد او وعاء الفخار الذي يوضع فيه الماء.

وهكذا فان المام التلاميذ بالصيغ والتصريفات المختلفة للأفعال، يؤدي الى تكوين المفاهيم الصحيحة في اذهانهم.

وهناك امثلة كثيرة في هذا المجال مثل: (جَدّ، جِدّ، بَر، بِر، بُر)

تدريب: حدد الفرق في المعنى للمفردات الآتية:

(عَلَمْ، عُلِمْ، عِلْم).

اخذت من الاستاذ علما نافعا.

رأيت علما جميلا فوق سارية المدرسة.

في الصحراء علم مرتفعة.

[redacted]

يؤثر فهم التركيب النحوي للجملة في فهمها من التلاميذ،وان عدم فهم هذا التركيب يؤدي الى خلط المعنى،وعدم الفهم الدقيق،وفي بعض الاحيان الى خطأ جسيم في فهم معاني القرآن الكريم.

فعلى سبيل المثال اذا قرأ التلميذ الجملة الآتية (شكر احمد ابراهيم) فبدون وضع الحركات الاعرابية لاتعرف من الشاكر ومن المشكور،أي لاتعرف من الفاعل ومن المفعول به،اما اذا وضعنا الحركات الاعرابية على الجملة السابقة الآتية (شكر احمدَ ابراهيمُ) فان المعنى يكون واضحا لا لبس فيه ولا غموض، ويكون من السهل على الطفل ان يحدد من الفاعل ومن المفعول به:(احمد مفعول به،وابراهيم الفاعل).

اما اذا تغيرت الحركات الاعرابية وصارت الجملة (شكر احمدُ ابراهيمَ) لقلب المعنى واصبح الفاعل مفعولا به،والمفعول به فاعلا (احمدُ الفاعل)و(ابراهيم مفعول به).

ومن القرآن الكريم آيات فيها تقديم وتأخير..وعد اظهار الحركات الاعرابية يؤدي الى قلب المعنى.فعلى سبيل المثال قوله تعالى في سورة البقرة ﴿وَإِذِ ٱبْتَلَىٰٓ إِبْرَٰهِـۧمَ رَبُّهُۥ بِكَلِمَـٰتٍ فَأَتَمَّهُنَّ ﴾وقوله تعالى ﴿إِنَّمَا يَخْشَى ٱللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ ٱلْعُلَمَـٰٓؤُا۟ ﴾. في الآية الأولى كلمة ابراهيم مفعول به لأنه سبحانه وتعالى هو الذي ابتلى ابراهيم،فاذا قرأ التلميذ الآية ورفع كلمة ابراهيم يكون قد قلب معنى الآية.

والقياس نفسه ينطبق على الآية الثانية، اذا ان العلماء هم الذين يخشون اللّهَ سبحانه وتعالى... فكلمة العلماء عي الفاعل،ولفظ الجلالة(الله) مفعول به،واذا اخطأ التلميذ في القراءة ينقلب المعنى.

اذا اردنا زيادة المفاهيم النحوية عند التلاميذ يكون ذلك بابسط الطرائق، انطلاقا من المفاهيم التي اكتسبوها بالفعل، وهناك طرائق عدة منها:

أ. **استعمال الاستفهام**: يستعمل الاستفهام لتغيير معنى الجملة الاساسية، وذلك باستعمال صيغ الاستفهام المختلفة للأزمنة، فعلى سبيل المثال:

الجملة الاساسية الآتية(جلس الولد) تفيد معنى الجلوس في الزمن الماضي، لاحظ تغير معنى هذه الجملة عند ادخال صيغ الاستفهام الآتية:

ألم يجلس الولد ؟ تغير معنى الجملة الى الاستفهام عن الجلوس في الزمن الماضي على الرغم من ان الطفل (يجلس) في صيغة المضارع.

اين جلس الولد ؟ تفيد معنى الاستفهام عن المكان.

متى جلس الولد ؟ تفيد معنى الاستفهام عن زمان الجلوس.

لماذا جلس الولد ؟ تفيد معنى الاستفهام عن سبب الجلوس.

كيف جلس الولد ؟ تفيد معنى الاستفهام عن كيفية الجلوس.

بمعنى هل جلس القرفصاء على سبيل المثال ؟ام جلس مستريحا ام متعبا الى آخره.

فمطالبة التلاميذ باستعمال هذه الصيغ وادخالها على جمل تامة، وملاحظة تغيير المعنى يساعد على زيادة فهم المعنى وتغيره من صيغة الى اخرى، لكن ينبغي تحليل الجملة السابقة ومعرفة مكوناتها:

جلس الولد = فعل ماض + اسم.

اين جلس الولد = اداة استفهام + فعل ماض + اسم.

فكلما زاد المبنى (اداة +فعل ماض +اسم ذات) كلما زاد المعنى، فالمعنى الاول تقرير الجلوس (فعل ماض+اسم) والمعنى الثاني اكبر من المعنى الاول (اداة

+فعل ماض + اسم) وهوالاستفهام عن الجلوس او السخرية من طريقة جلوسه على سبيل الكناية والمجاز.

1. استفهم عن الجمل الاتية بصيغ استفهامية مختلفة، وحدد التحول في المعنى سواء في الزمن اوغيره:

سافر الرجل.

عاد السافر

انتهت الدراسة.

ساد الهدوء.

عمّ السلام.

2. حول الجمل التقريرية الى جمل منفية، والمنفية الى تقريرية:

كتب التلميذ الدرس.

لم يذاكر الكسول.

رسب المهمل.

ما نجح الكسول.

ب. **استعمال النفي:** تستعمل صيغ النفي ايضا لتغيير معنى الجملة، وقد تستعمل ايضا لإعطاء المعنى نفسه.

فعلى سبيل المثال نفي الجملة السابقة (جلس الولد) اذا اضفنا اداة نفي مثل: لم يجلس الولد، فالمعنى قد تغير من تقرير الحدث او تقرير الفعل (جلس) الى نفي الحدث تماما.

نلاحظ ايضا تغير تركيب الجملة.

ففي الحالة الاولى (جلس الولد)= فعل ماض +اسم.

اما في الحالة الثانية: (لم يجلس الولد) = اداة نفي + فعل مضارع + اسم.

نلاحظ ايضا انه مع ان الفعل تغير من حالة الماضي الى حالة المضارع، الا ان المعنى لا يزال يدل على الماضي.

ت. تغير زمن الحدث: كما يذكر (رونالد) فانه يمكن باستعمال القواعد تغيير المعنى السطحي للجملة بتغير زمن الفعل، فالعبارة الاتية: (قرأ محمد) (فعل ماض + اسم ذات) يدل على معنى حدوث الفعل (قرأ) في الزمن الماضي.

واذا تغير الفعل الى المضارع واصبحت الجملة (يقرأ محمد) (فعل مضارع +اسم ذات) تغير المعنى الى حدوث الفعل الى المضارع، فان محمد يقرأ الآن، فاذا قلنا (سيقرأ محمد) دل ذلك على ان محمد لا يقرأ الآن ولكنه سيقرأ في المستقبل، ويمكن عمل انشطة لغوية على هذا النحو.

حول الأفعال الآتية من الماضي الى المضارع مع ذكر الفرق في المعنى:

اكل الولد.

شربت اللبن.

نام المتعب.

استراح الرجل.

ث. استعمال النبر والتنغيم: يتغير معنى الجملة طبقا لنوع النبر والتنغيم من قبل المتحدث ووقع رنين الجملة، فقد يكون المعنى تقريريا، وقد يكون تعجبا او استنكارا او اندهاشا.

لاحظ الامثلة الآتية وتغير المعنى:

(حضر سعيد؟؟): جملة تعبر عن معنى التعجب، كأن السامع لم يكن يتوقع حضور سعيد واذا به يجده قد حضر.

(أحضر سعيد؟؟): قد يكون السامع يتهكم من حضوره، اذا كان حضوره قد يؤدي الى عواقب مثل الفشل في شئ ما وهكذا.

ومن الأنشطة اللغوية التي تنمي المفاهيم طبقا لهذا النوع نقسم التلاميذ على مجموعات وكل مجموعة تستعمل اسلوبا معينا في الحديث، ونحدد لكل مجموعة المفهوم المراد من تلك الجمل.

ج. **استعمال السوابق واللواحق:** سوابق ولواحق اللغة العربية تتكرر كثيرا، مما يجعلها موجها ومرشدا قويا في تعريف الكلمات ومعانيها، وادراك المفاهيم، وقد يكون القارئ المبتدئ ملما ببعض هذه المقاطع اللغوية الشائعة، وهذه اللواحق يمكن تقسيمها على:

اللواحق	الأمثلة	الدلالة
لواحق جمع المذكر السالم	الاسم+واو ونون او ياء ونون مسلم+ **ون** او **ين** صام المسلمون ورأيت المسلمين	تدل على مجموعة من المسلمين الذكور
لواحق جمع المؤنث السالم	الاسم + ات مسلمة + **ـات** مسلمات	تدل على مجموعة من المسلمات الإناث
لواحق المثنى المذكر	الاسم +الف او ياء ونون مسلم+ **ان** او **ين** مسلمان او مسلمين	يدل على مسلمَين ذَكَرَين.
لواحق المثنى المؤنث	الاسم + تان او تين مسلمة+ **تان** او **تين** مسلمتان او مسلِمتَين	تدل على مسلمتين مؤنثتين
تاء التأنيث المربوطة والمفتوحة	الاسم +ـة او ت مسلم + **ـة** مسلمة	تدل على مسلمة مؤنثة

اما السوابق فيمكن تقسيمها على:

تاء المضارعة ت + فعل ماض

تــ + ضرب = تضرب

يدل على حدث يقع من واحدة مؤنثة في المستقبل

ياء المضارعة يــ + فعل ماض

يــ + ضرب = يضرب

يدل على حدث يقع من مذكر في المستقبل

[redacted]

يعد المفهوم احد مستويات المعرفة التي يمكن قياسها والتحقق من تعلمها وقد وضع عدد من الباحثين وسائل واساليب يمكن من خلالها قياس تعلم المفهوم والإستدلال على صحة تكوينه على النحو الاتي:

ترى **دروزة** ان الأسلوب الذي يستعمل من اجل التأكد من حدوث عملية تعلم المفهوم هو بالسؤال الذي يختبر قدرة المتعلم على ما يأتي:

أ) تعريف المفهوم كتابة ولفظا عندما يقدم اسمه او يطلب من المتعلم ذكر اسم المفهوم كتابة ولفظا عندما يقدم له تعريفه.

ب) تطبيق المفهوم في مواقف تعليمية جديدة وذلك بان يطلب من المتعلم تصنيف امثلة جديدة للمفهوم.

ج) اكتشاف الخصائص المميزة لمفهوم غير متعلم سابق، او اشتقاق تعريف لهذا المفهوم وذلك من خلال اعطاء المعلم امثلة جديدة يراها لأول مرة.

د) تعلم مثال المفهوم وذلك بان يطلب من المتعلم اعادة تصنيف امثلة المفهوم كما ذكرت في غرفة الصف. 31/ 14. 15

ويشير **حيدر** الى ان وسائل قياس تعلم الطالب للمفاهيم تتمثل فيما يأتي:

1) اكتشاف المفهوم من خلال تطبيق عمليات تكوين المفهوم الثلاث، التمييز، والتصنيف، والتعميم.
2) قدرة المتعلم على تحديد الدلالة اللفظية للمفهوم.
3) تطبيق المفهوم في مواقف تعليمية جديدة.
4) تفسير الملاحظات والمشاهدات والأشياء في البيئة التي يعيش فيها المتعلم على وفق المفاهيم المتعلمة.
5) استخدام المفهوم في استدلالات او تعميمات او فرضيات مختلفة.
6) استخدام المفهوم في حل المشكلات. 32/ 81

وبناء على ما تقدم تعتقد الكاتبة ان افضل وسيلة لكشف فهم الطالب للمفهوم قيامه بعمليتي التمييز والتعميم، ولاسيما في مادة قواعد النحو، اذ سيصنف الأمثلة الى امثلة عن المفهوم تتوافر فيها سمات المفهوم وخصائصه، وامثلة لا تتوافر فيها سمات المفهوم وخصائصه أي لا تكون امثلة عن المفهوم، وبناء على السمات والخصائص فانه سوف يعمم كل مثال تتوافر فيه سمات معينة على مفهوم معين، ومن ثم يطبق المتعلم على المفهوم باعطاء امثلة جديدة عنه.

[redacted]

[redacted]

صمم **هربارت كلوزماير** عام 1971م أنموذجاً تعليمياً تناول فيه تعلم المفاهيم وتعليمها بشكل دقيق، جاء نتيجة سنوات عدة من البحث التربوي في هذا المجال.

والتعليم من وجهة نظر **كلوزماير** عبارة عن عملية تنظيم الظروف الداخلية والخارجية، والشروط والأنشطة اللازمة للتعلم، وأن فاعلية التعلم تكمن في فاعلية التنظيم الخارجي له. 70/33

يرى **كلوزماير** أن المفاهيم تمثل اللبنات العقلية للفرد، وأن الأفراد الناضجين يكتسبون المفاهيم بناءَ على خبراتهم التعليمية التي مروا بها من جهة وأنماط النضج الحاصلة لديهم فعلاً من جهة اخرى، ويؤكد بأن المفاهيم تتطور على مستويات مختلفة مع تعلم التلاميذ وتطورهم، ويضع التطور الحد الأعلى للوصول إلى المفهوم، فالأطفال الصغار جداً لايستطيعون البلوغ إلى العمليات الشكلية، ولكن التعلم (البيئة) يضع المستوى التطوري الفعلي لأي مفهوم.

أمّا تشكيل المفاهيم بحسب مايشير إليه **كلوزماير** فإنه يتأثر بعوامل عدة أهمها:

1 - طبيعة الصفات المكونة للمفهوم من حيث درجة تعقيدها.

2 - عدد الصفات المكونة للمفهوم.

3 - الاسلوب الذي قدمت بموجبه الامثلة على المفهوم مثلاً، هل الأمثلة سلبية أم إيجابية، مجردة أم محسوسة، مدعمة برسوم وأشكال أم غير مدعمة بها، تمثل خبرات مباشرة أم غير مباشرة؟

وفي ضوء ما تقدم يمكن الاستدلال على تشكيل المفاهيم لدى التلاميذ من خلال قدرتهم على إنجاز واحد أو أكثر من العمليات الآتية:-

1 - قدرة التلميذ على وضع الشيء مع مجموعة أو صنف من الأشياء على أساس التمييز بين عناصرها.

2 - قدرة التلميذ على التنبؤ.

3 - قدرة التلميذ على التفسير.

4 - قدرة التلميذ على حل المشكلات.

وقد أثبت **كلوزماير** بدراسة طويلة، أن المفاهيم تتشكل بطريقة تسلسلية على أربعة مستويات متقدمة في الصعود حددها بالصيغة الآتية: المستوى المادي الملموس، ومستوى الذاتية والمطابقة، ومستوى التصنيف، ومستوى التشكيل، كما اهتم بتوضيح كيفية استخدام كل مستوى في حال تعلمه مشيراً إلى ان اكتساب اسم المفهوم وخصائصه يمكن أن يحدث في أي مستوى من مستوياته الاربعة إلا أنها تعد عناصر أساسية لاكتساب المفهوم في مستوى التشكيل وركز أنموذج كلوزماير على الظروف الداخلية المرتبطة بكل مستوى وإمكانية تحقيقها والاستخدامات المتعددة للمفهوم نفسه أكثر من التركيز على المفاهيم في كل مستوى على حدة، فضلا عن ذلك إمكانية تطبيقه ليس على تعلم المفاهيم القابلة للملاحظة أو التمثيل فحسب بل لتعلم مختلف المفاهيم المعنوية أو المجردة، وركز على أهمية المفهوم واستخدامه بعد اكتسابه مبيناً الحالة التي يتم فيها استعمال المفاهيم التي تم اكتسابها في كل مستوى من مستويات الاكتساب الاربعة للمفاهيم. 34/405-406 التي تتمثل بـ:

خطوات انموذج (كلوزماير) على وفق الطريقة القياسية:

تتلخص خطوات أنموذج كلوزماير على وفق الطريقة القياسية بما يأتي:

1 - إعداد الأهداف السلوكية لمحتوى الموضوع وإعلام التلاميذ بها قبل البدء بالتدريس.

2 - تقديم تعريف للمفهوم (توضيح القاعدة).

3 - تحديد السمات (الخصائص) الحرجة للمفهوم، والسمات غير الحرجة للمفهوم.

4 - تقديم قائمة تحتوي على مجموعة من الأمثلة تنتمي إلى المفهوم ومجموعة من اللاأمثلة التي لاتنتمي اليه، مع الإشارة إلى المثال الذي ينتمي إليه بأنه مثال عنه، والمثال الذي لاتنتمي إليه بأنه ليس مثالاً عنه، من دون تقديم أي شرح أو تفسير لكون هذا مثال عن المفهوم

وذاك ليس بمثال عنه، بينما تترك ذلك للتلاميذ لاستقراء الصفات المميزة للمفهوم بأنفسهم من خلال الأمثلة.

5 - تحديد التصنيف الذي يشكل المفهوم جزءاً منه مع الإشارة للمفاهيم الأخرى في التصنيف نفسه.

6 - تقديم أمثلة جديدة تشتمل أمثلة تنتمي إلى المفهوم، وأمثلة لاتنتمي اليه، بترتيب عشوائي، ويطلب من التلاميذ إلى تصنيفها إلى ماهو مثال ينتمي اليه، وماهو لامثال لاينتمي اليه، مع توضيح سبب ذلك.

7 - تقديم التعزيز المناسب بعد صدور الاستجابة مباشرة.

[redacted]

صمم **ميرل-تينسون** أنموذجاً لتدريس المفاهيم، بني على افتراضات واسعة قابلة للتطبيق داخل قاعة الدرس، وتم وضع عدد من الاستراتيجيات الخاصة بتدريس المفاهيم بالطرق الاستنتاجية، اشتملت على ثلاثة إجراءات رئيسة هي:-

(التعريف، والامثلة واللاأمثلة، والتدريب الاستجوابي)

وقد خضعت هذه الاستراتيجيات للبحث والتجريب من ميرل-تينسون، وأكدت نتائج بحوثهما على قوة وفعالية هذا الأنموذج. 225/35.

خطوات أنموذج ميرل-تينسون على وفق الطريقة الاستنتاجية:

تتلخص خطوات أنموذج ميرل-تينسون على وفق الطريقة الاستنتاجية بما يأتي:

1 -تحليل محتوى المادة التعليمية وتحديد مفاهيمها المراد تعليمها، واعداد الخطط التعليمية لها وصياغة الاهداف السلوكية، وتعريف المفهوم وتقديم الامثلة واللاأمثلة عنه.

2 -تزويد التلاميذ بالأهداف التعليمية لكل درس قبل البدء بالتعليم.

3 -تقديم تعريف المفهوم يتضمن أسسه وخصائصه الحرجة وعلاقاته الارتباطية.

4 -تقديم مجموعة كافية من الامثلة واللاأمثلة لكل مفهوم مراعياً فيها الآتي:

أ-إظهار الخصائص الحرجة المميزة.

ب-تنوع الامثلة ومقابلة (مثال/لامثال).

جـ-استعمال قاعدة عزل الخاصية.

د- التدرج في مستوى صعوبة الامثلة واللاأمثلة ابتداءً بالسهل وانتهاءً بالصعب.

5 -تقديم التدريب الاستجوابي متضمناً الشواهد الجديدة للمفهوم (أمثلة ولاأمثلة) بترتيب عشوائي، يتوجب على التلاميذ تصنيفها إلى أمثلة منتمية إلى المفهوم والى أمثلة غير منتمية إليه.

6 -تقديم التعزيز المناسب مصحوباً بتغذية راجعة تصحيحية بعد تلقي الإجابة مباشرة. 258/36.

[illegible]

تعد **هيلدا تابا** (Hilda Taba) من اشهر علماء مدرسة التطور المعرفي. وقد صممت انموذجاً تعليمياً اسمته (انموذج التفكير الاستقرائي) لتطوير العمليات العقلية المرتبطة بالاستقراء والاستدلال وتكوين المفاهيم وذلك باستعمال عمليات التجميع والتنظيم والتبويب للبيانات والمعلومات.

وحللت هيلدا تابا عملية التفكير من وجهة النظر النفسية والمنطقية اذ حددت ثلاثة افتراضات حول التفكير تتمثل في الآتي:-

1 - ان عملية التفكير عملية مكتسبة يمكن ان تدرس.

2 - ان عملية التفكير تتمثل الميدان النشط للتفاعل بين عقل المتعلم والمعلومات.

3 - ان عملية التفكير تتابع في سياق منطقي معين ينبغي مراعاته في تنظيم تعليم المفاهيم. 165/37

[redacted] -

حددت **هيلداتابا** ثلاث مهمات للتفكير الاستقرائي لتطوير العمليات المتصلة بالاستقراء باستخدام عمليات التجميع والتبويب والمعلومات لتحقيق الاهداف التعليمية ، وهذه المراحل هي:-

1 - مرحلة تكوين المفهوم.

2 - مرحلة تفسير البيانات والمعلومات.

3 - مرحلة تطبيق المبادئ.

وفيما ياتي توضيح لهذه المراحل:-

[redacted] -

وتشمل هذه المرحلة الخطوات الآتية:-

1 -تحديد البيانات او المعلومات ذات الصلة بالموضوع.

2 -توزيع البيانات او المعلومات الى فئات (التصنيف) بحسب اوجه الشبه بينها على وفق معيار معين. وفيها يصنف الطلبة المعلومات او الاشياء الى فئات بناءً على الملاحظة المسبقة.

3 -وضع تسميات او رموز للمجموعات المصنفة (التسمية) وهنا يعطي الطلبة اسماء للمجموعات التي تم تصنيفها في الخطوة الثانية.

ومن اجل تشجيع الطلبة في كل نشاط من الانشطة السابقة ، فقد اقترحت هيلدا تابا مجموعة من الامثلة لاستثارته للقيام بالانشطة المطلوبة على النحو الاتي:

أ - ماذا شاهدت؟ ماذا لاحظت؟

ب - ما الأشياء المشتركة بين مجموعة البيانات؟ كيف تنسبها لبعضها؟

ج - ماذا يمكن ان تسمي هذه المجموعات ؟

ان هذه المرحلة تعمل على تحفيز الطلبة على الاستقراء لتوسيع النظام المفاهيمي فهي تتطلب التمييز بين خصائص الحالات التي يلاحظونها ، ومن ثم القيام بتصنيفها. 38/ 119

[redacted]

وتتضمن هذه المرحلة العمليات الاتية:

1 - التفسير (التمييز).

2 - الاستنتاج (الاستدلال).

3 - التعميم.

وتقترح هيلدا تابا أسئلة لاستثارة المتعلم للقيام بهذه الأنشطة على النحو الآتي:-

أ - ماذا لاحظت؟ ماذا رأيت؟

ب - لماذا حدث هذا؟ ماذا يعني هذا؟

ج - ما الصورة التي تركتها في عقلك؟ ما الشيء الذي يمكن ان نستخلصه من ذلك؟

وتتطلب عملية تفسير الفقرات ان يميز الطالب بين النقاط او الفقرات التي تم تحديدها مسبقاً ، ثم يربط النقاط بعضها مع بعض ويحدد علاقات السبب والنتيجة ثم يصل الى تعميمات مبنية على استنتاجات تدور حولها. 39/ 420

[redacted] - [redacted]

إن تطبيق المبادئ والتنبؤ لتوضيح ظاهرة جديدة وتفسيرها يعد سمة لعملية التفكير، وتتضمن رؤية العلاقة بينها وبين غيرها من المعلومات وتشمل العمليات الآتية:

1 - التنبؤ بالنتائج ووضع الفرضيات.

2 - توضيح التنبؤات وتبرير الفرضيات.

3 - التحقق من التنبؤات والفرضيات.

وحددت هيلدا تابا عدداً من الأسئلة للقيام بهذه العمليات على النحو الآتي:

أ - ماذا يمكن أن يحدث لو؟ ما الذي تتوقع حدوثه؟

ب - لماذا تعتقد بان يمكن ان يحدث؟

ج - ما الذي يتطلبه ذلك ليكون صحيحاً؟ 40/ 65

ان هذه العملية تتضمن رؤية العلاقة بين الموقف الذي يواجه المتعلم وبين غيره من المواقف، فيتنبأ بتوابع الامور من الظروف المحيطة او الحالية.

وتهدف هذه المرحلة الى توسيع قدرة المتعلم الى الوصول الى تنبؤات معتمدين على معلومات سابقة من خلال طرح الاسئلة ثم ينتقل الطالب الى تفسير التبؤات السابقة وتوضيحها ثم يتأكد من صحة تلك التنبؤات التي توصل اليها. 41/ 119.

[redacted]

تعد فراير (Frayer) من علماء النفس المعرفيين في امريكا، وقد اقترحت أنموذجاً لاكتساب المفاهيم وقياسها. وهذا الانموذج هو احد نتاج مشروع كبير لتعلم المفاهيم وقياسها تم اجراؤه بجامعة (وسكنسون) بامريكا.

وانموذج فراير يتضمن ثلاث مراحل هي:

1. تحليل المفهوم.

2. تعليم المفهوم.

3. قياس اكتساب المفهوم.

وفيما ياتي توضيح تلك المراحل على النحو الآتي:

1-**تحليل المفهوم**: ترى فراير ان المفهوم يتكون من العناصر الآتية:

أ - عنوان او اسم المفهوم: هو كلمة او مصطلح متعارف عليه لفظياً.

ب-تعريف المفهوم: هو جملة نحدد فيها الخواص التعريفية للمفهوم فهو تجريد لمجموعة من الخواص المشتركة بين مجموعة من الاشياء.

ج-امثلة المفهوم: هي حالات المفهوم لها الخواص التعريفية المميزة للمفهوم، ويطلق عليها في بعض الاحيان الامثلة الموجبة.

د-لا امثلة المفهوم: هي امثلة لا تنتمي الى المفهوم او الامثلة السالبة.

هـ-الصفات التعريفية (المميزة): هي الخواص التي توجد في كل مثال من امثلة المفهوم.

و-الصفات المتغيرة: هي الخواص التي تختلف من مثال لاخر من امثلة المفهوم.

ز-المفهوم الرئيس: هو المفهوم الذي يحتوي على حالات المفهوم كلها مثل رفع الفعل المضارع.

ح-المفهوم الفرعي: هو مثال وحالة فرعية للمفهوم تختلف فيما بينها في الصفات المتغيرة مثل الضمة الظاهرة علامة رفع الفعل المضارع الصحيح الاخر، والمقدرة للتعذر علامة رفع الفعل المضارع المنتهي بالألف وهكذا........ 20/42

2-**تعليم المفاهيم**: اقترحت فراير العمليات الآتية لتعليم المفهوم: -

أ - تعريف قيم الصفة لأمثلة المفهوم.

ب -ربط قيم الصفة بعناوينها.

جـ - تعرف الامثلة الموجبة والامثلة السالبة.

د -ربط مثال المفهوم بعناوينه.

هـ - تعرف الصفات التعريفية (المميزة) لكل امثلة المفهوم.

و - تعرف القاعدة المفاهيمية.

ز - العلاقة بين المفاهيم الرئيسة والفرعية.

وترى ان هذا الأنموذج يجعل التلميذ نشطاً فعلى سبيل المثال عندما يتعرف التلميذ قيم الصفات المميزة للمفهوم، ويقارن امثلة المفهوم بلا امثلته ويتعرف خصائص المفهوم تنمو عنده القدرة على التمييز.

وان تعلم المفهوم يكون نتيجة التفاعل بين العمليات المعرفية الأولية، ولذلك عند تدريس أي مفهوم يجب مراعاة مستوى التلاميذ وخبراتهم السابقة التي تحدد مدى إلمام التلاميذ بالمعرفة الأساسية المتصلة بالمفهوم. 43/ 18

3-**قياس اكتساب المفهوم**: اقترحت فراير أداة تستخدم لقياس مستوى التمكن من الفهم وهذه الأداة تعكس العمليات المعرفية المتضمنة في تعلم المفاهيم وان هذه الأداة قد تكون اختياراً من متعددا وقد تكون تكميل إجابة قصيرة، وتتضمن هذه الأداة معرفة التمييز بين الصفات، وعنونة حالات المفهوم، والتفريق بين الصفات التعريفية (المميزة) والمتغيرة، وتعريف المفهوم، وصلة المفهوم بالمفاهيم الرئيسة والفرعية..

[redacted]

عمل ريجيلوث على تطوير النظرية التوسعية واستخدامها اساساً لتنظيم المحتوى التعليمي على المستوى الموسع.، وقد سميت هذه النظرية بالنظرية التوسعية لانها لم تقتصر على تنظيم نمط واحد من المحتوى التعليمي، وانما شملت الانماط عامة من مفاهيم ومبادئ واجراءات وحقائق. ومن ثم جاءت نظرية ريجيلوث في ثلاثة نماذج هي:-

1- استخدام تنظيم المحتوى التعليمي الذي تغلب عليه الإجراءات.

2- استخدام تنظيم المحتوى التعليمي الذي تغلب عليه المفاهيم.

3- استخدام تنظيم المحتوى التعليمي الذي تغلب عليه المبادئ.

ومن ناحية اخرى سميت بالنظرية التوسعية لانها تفترض تنمية مستويات التعلم عامة من تذكر، تطبيق، واكتشاف من وجهة نظر ميرل، او تذكر، واستيعاب، وتطبيق، وتحليل، وتركيب، وتقويم من وجهة نظر بلوم.

وتستند هذه النظرية الى الطريقة الكلية في التنظيم من عرض المقدمة ثم المادة الدراسية بالتفصيل، فتلخيصها يحقق أعلى درجات التعلم ويزيد من فعاليته واستمراريته. وهي بذلك تعد نظرية مناسبة لفئات المتعلمين جميعاً بمختلف قدراتهم العالية والمتوسطة والضعيفة، ويؤدي الى استبقاء المادة الدراسية ورفع مستوى الدافعية لدى المتعلمين. 44/ 429

عناصر أنموذج ريجيلوث الموسع:

يتكون أنموذج ريجيلوث التدريسي من العناصر الاساسية الاتية:-

1- **المقدمة الشاملة**: هي عبارة عن الأفكار الرئيسة والشاملة التي يتضمنها محتوى المادة الدراسية المراد تنظيمها، سواء أكانت هذه الأفكار مفاهيم، أم مبادئ، أم إجراءات، أم حقائق.

2- **المقارنة التشبيهية:** هي عنصر مهم من أنموذج ريجيلوث، إذ تسهل فهم الأفكار الجديدة بربطها بأفكار مألوفة لدى المتعلم لكنها واقعة خارج المحتوى التعليمي الأساس والهدف جعل الموضوع الدراسي مألوفاً وقابلاً للدراسة والفهم.

3- **مستويات التوسع:** هي مراحل عرض المحتوى التعليمي وتقديمه وتشمل:-

أ - **المستوى الأول من التفصيل**: وهو الجزء التعليمي الذي يزودنا بمادة تفصيلية للأفكار التي جاءت في المقدمة الشاملة، أي يزودنا بمعرفة أكثر غزارة عن اجزاء المحتوى التعليمي المراد تعلمه.

ب - **المستوى الثاني من التفصيل**: وهو الجزء الذي يزودنا بمادة تفصيلية للافكار التي وردت في المستوى الاول من التفصيل، أي يزودنا بمعرفة أكثر غزارة عن الافكار التي وردت في ذلك المستوى.

ج - **المستوى الثالث من التفصيل**: هو ذلك الجزء من محتوى المادة الدراسية الذي يزودنا بمادة تفصيلية للافكار التي وردت في المستوى الثاني من التفصيل، أي يزودنا بمعرفة اكثر غزارة عن الافكار التي وردت في ذلك المستوى.

وهكذا تستمر مستويات التوسع بحسب حجم المادة الدراسية وصعوبتها.

وعملية التفصيل تكون بطريقتين اما بطريقة افقية او عمودية، على النحو الآتي:

أ - **التفصيل بشكل افقي**: وتتم فيه تناول الافكار الرئيسة التي وردت في محتوى المادة الدراسية ثم يتم التفصيل تدريجياً حتى الوصول الى اخر فكرة من المادة الدراسية.

ب - **التفصيل بشكل عمودي**: ويتم فيه تناول كل جزء من الافكار الرئيسة على حدة ثم يفصل تدريجياً وعلى مراحل عدة قبل الانتقال الى جزء اخر من المادة الدراسية. 45/50-51

4- **التلخيص**: و عبارة عن عرض موجز لاهم الافكار التي وردت في محتوى المادة الدراسية بطريقة عامة على مستوى التذكر فالتلخيص هنا يختلف عن المقدمة الشاملة. اذ ان المقدمة الشاملة تعرض اهم الافكار التي وردت في محتوى المادة الدراسية بطريقة تعليمية وتتضمن هذه الطريقة عرض تعريفات للمفاهيم، ثم اعطاء امثلة تنطبق عليها

هذه التعريفات، ثم تقديم فقرات تدريب لممارسة هذه المفاهيم، بينما في عملية التلخيص فنكتفي باعطاء تعريفات دون ان تتبعها امثلة توضحها وهي بذلك تنمي مستوى التذكر فحسب من خلال مراجعة منهجية لما تم تعلمه من اجل مساعدة المتعلم على عدم النسيان.

وهناك نوعان من التلخيص هما:

أ - **التلخيص الداخلي**: والذي يتم اجراؤه في نهاية كل درس. اذ تلخص الافكار والحقائق التي تم تدريسها في ذلك الدرس.

ب - **تلخيص الافكار المتضمنة في مجموعة الدروس او المواقف:**

وهو تلخيص للافكار والحقائق كلها في الدروس التي درسها المتعلم.

5- **التركيب والتجميع**: وهي حالة من التلخيص يجري فيها ربط الافكار التي تم تدريسها معاً وذلك لأجل:-

1 -تزويد الطلاب بأنواع مختلفة من المعرفة.

2 -زيادة عملية الفهم والدافعية لتعلم المعرفة الجديدة.

3 -تسهيل الفهم المتعمق للأفكار المجزاة من خلال المقارنة.

4 -زيادة الاحتفاظ عن طريق توفير روابط إضافية ضمن المعرفة الجديدة بينها وبين المعرفة السابقة المتعلقة بذلك.

والتركيب يكون على نوعين هما:

1 - **التركيب ذو النمط الداخلي:** إذ توضح العلاقات الداخلية التي تربط بين الأفكار الرئيسة التي وردت في محتوى المادة الدراسية بعضها مع بعض.

2 - **الخاتمة الشاملة**: وتسمى ايضاً التركيب ذو النمط ضمن المواد الدراسية وهو حالة خاصة من التركيب اذ توضح فيه العلاقات الخارجية التي تربط بين الافكار التي تم تدريسها في مجموعة

الموضوعات او الافكار الجديدة الاخرى ذات العلاقة بالمادة التي تم تدريسها في الدروس القادمة أي بمعنى اخر (تربط الموضوعات بعضها مع بعض).

ومن طريق هذه الافكار (التركيب والتجميع) فان المتعلم يكون على دراية ببنية الافكار او المعلومات في المادة الدراسية ومدى ارتباط كل جزء من المعلومات بالموضوعات الاخرى ذات العلاقة بها.. 46/296-297

[redacted]

يقوم نموذج **برونر** لاكتساب المفاهيم على اساس القيام بعمل تصنيفات ثم تشكيل المفهوم، حيث تتمكن هذه التصنيفات من تجميع الاشياء التي بينها اختلافات حقيقية، والتي يمكن تصنيفها معا في ضوء الخصائص او المزايا العامة، اذ يساعدنا التصنيف في التخفيف من صعوبة البيئة او تعقيداتها لاننا لسنا مضطرين للاستجابة الى كل مثير على انه مختلف تماما او ان له استقلاليته الخاصة به والمنفصلة عن غيره . 47 /340

فعلى سبيل المثال ليس من الضروري اعطاء اسم متخلف لأية سفينة مخصصة للركاب او الشحن لكي تعتقد بانها سفينة، ذلك لأن مجموعات المفاهيم كافة تمثل جانبا لأنماط متشابهة من عمليات التفكير من جهة ولوسائل او اساليب اكتساب أي مفهوم من جهة اخرى.

وتتضمن عملية التصنيف التي يقوم عليها اكتساب المفهوم عمليات تحديد الاحداث ووضعها في مجموعات او فئات في ضوء معايير محددة سلفا.

وهناك عنصران لعملية التصنيف هذه هي:

1. **تشكيل المفهوم**: وتتضمن عملية تشكيل المفهوم الامثلة جميعها معا في مجموعات طبقا لقاعدة او صفة محددة: كاللون، اولحجم، او الطول، او الوزن.

2. **اكتساب المفهوم:** اما عملية اكتساب المفهوم فتتضمن تحديد المفهوم في ضوء الامثلة التي ذكرت.

ويرى برونر ان المفهوم يتكون من خمسة عناصر هي:

أ. **الاسم:** وهوكلمة او مصطلح تم تقديمه لفئة معينة، مثل كلمات:المربع، المرفوعات، المنصوبات، المصدر، الصفة، الفعل، الاسم، الحرف.

ب. **الامثلة الايجابية والسلبية:** أي امثلة للمفهوم فمثلا اذا كان المفهوم هو (المرفوعات) تكون الامثلة الايجابية عليه هي الفاعل، والمبتدأ والخبر، اسم كان، خبر ان، او اذا كان المفهوم هو المفعول به فان المبتدأ والخبر واسم كان خبر ان ليست امثلة عليه، او انها تعد امثلة سلبية.

ت. **الخصائص الاساسية وغير الاساسية:** وهي المظاهر العامة او الصفات التي تجعلنا نضع الامثلة ضمن فئة معينة، او مجموعة محددة، ففي مفهوم الفاعل مثلا يكون الفاعل اسما لا فعلا، او يكون ضميرا مستترا ا، ظاهرا ويكون مرفوعا.

ث. **القيمة المميزة:** وهي القيمة التي تميز المفهوم عن غيره من المفاهيم التي تشاركه في بعض الصفات، وهناك بعض المفاهيم التي لايوجد لخصائصها او صفاتها معدل للقيم، والقيمة المميزة للفاعل هنا عن غيره هو انه قد يأتي مستترا، ففي جملة (جاء مسرعا) فان الفاعل هنا ضمير مستتر تقديره هو أي جاء هو مسرعا، وهذه الخاصية لا تتوافر في أي مفهوم من المفاهيم النحوية، فلا يمكن ان يكون الفعل مثلا مستترا، وكذلك المفعول به.

ج. **القاعدة:** وهي توضح طبيعة المفهوم تماما عن طريق الاشارة الى الخصائص او الصفات الاساسية له، أي الشواهد السابقة جميعها بحيث تحدد المفهوم، فعلى سبيل المثال في التعريف السابق للفاعل تكون القاعدة هي:

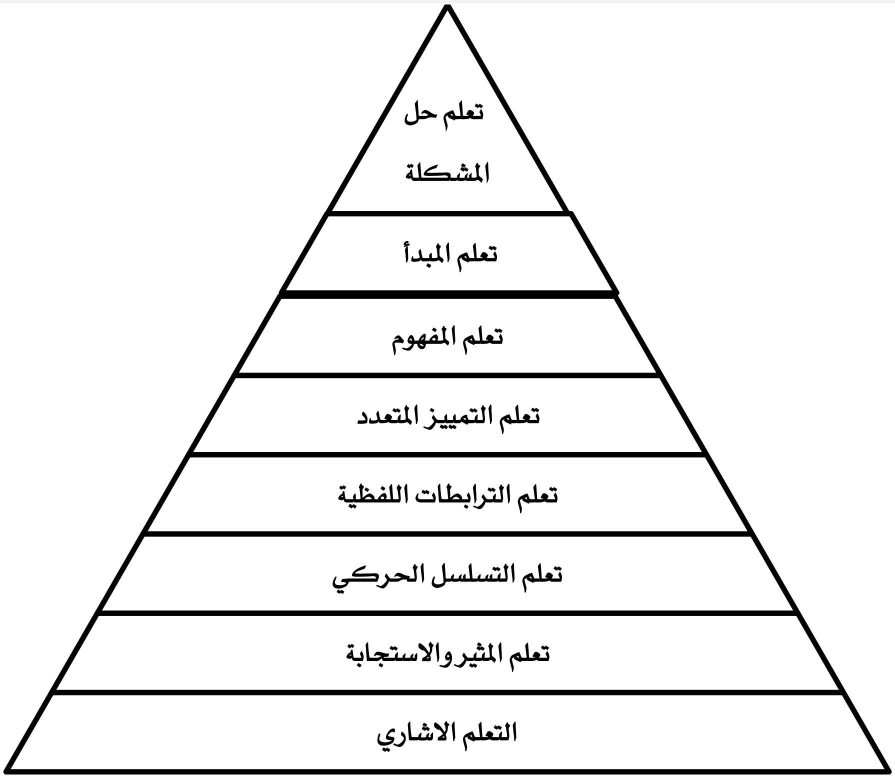
الفاعل: احد المرفوعات.

- ويكون اسما.
- اوضميرا.
- ظاهرا.
- اومستترا. 48/68-70

[illegible]

يعد **جانييه** من ابرز من ساهموا في ايجاد نموذج للتدريس بناء على افتراضات عريضة قابلة للاختيار والتطبيق في التدريس الصفي،وقد تميز جانييه بان اخذ من نظريتي المثير والاستجابة والادراك والمعرفة وتطبيقاتهما في مجال التعليم المبرمج،والتعليم الاستقرائي او الاستكشافي، وافاد من هاتين النظريتين في تطبيق انواع التعلم التي وصفها في نموذجه التعليمي العام.

قدم **جانييه** نموذجا تدريسيا عاما حدد فيه ثمانية انماط تعليمية رتبها في نسق هرمي ابتداء من المستوى التعلمي البسيط في قاعدة الهرم وانتهاء بالمستوى التعلمي الاكثر تعقيدا وصعوبة في قمة الهرم،والشكل 1 يوضح ذلك،اذ يتضمن أي تعلم في المستوى الاعلى الانماط التعليمية السابقة جميعها له في السلم الهرمي،وتتمثل هذه الانماط التعلمية في التعلم الاشاري، وتعلم المثير والاستجابة، وتعلم التسلسل الحركي،وتعلم الترابطات اللفظية،وتعلم التمييز المتعدد،وتعلم المفهوم،وتعلم المبدأ،وتعلم حل المشكلة، وفيما يأتي عرض لهذه الانماط التعلمية الثمانية:



شكل 1

الانماط التعلمية بحسب هرمية جانييه

1. **التعلم الاشاري**: يشير هذا النوع من التعلم الى اكتساب استجابة شرطية لاشارة ما ، اذ تكون الاستجابة انفعالية ويكون التعلم لا اراديا ، ويحدث هذا النوع من التعلم وفقا لمبادئ الاشراط الكلاسيكي لبافلوف ، ومن امثلة ذلك استجابة الفرد اللا ارادية للخوف ، كاستجابة الطفل للبكاء اشارة لصراخ والده.

والامثلة على التعلم الاشاري داخل غرفة الصف كثيرة ومتنوعة ، ومن هذه الامثلة ، استجابة التقطيب وعدم الارتياح التي تظهر على محيا الاطفال اشارة لرؤية معلمتهم القاسية ، واستجابة القلق لدى الطلاب اشارة لاقتراب ساعة الامتحان ، وظهور ملامح الخجل والارتياب على وجه التلميذ عند سؤال المعلم له ،

وانضباط تلاميذ الصف وابتعادهم عن الضجيج والفوضى في اثناء دخول المعلم غرفة الصف، فاصطفاف التلاميذ في ساحة المدرسة اشارة لسماعهم صوت الجرس. 90/49

2. **تعلم المثير والاستجابة:** يشير هذه النوع من التعلم الى قيام المتعلم باصدار استجابات محددة لمثيرات معينة، ومع صدور الاستجابة يتلقى المتعلم نوعا من االتعزيز، ويشير جانييه الى ان هذه الاستجابات تتطلب بعض عمليات التمييز لأن المتعلم يدرك ان بعض الاستجابات فقط هي التي يكافأ عليها، وهي الاستجابات المرغوب فيها، بينما لايكافأ على الاستجابات المغلوطة او غير المرغوب فيها، فاذا كانت الاستجابة المرغوب فيها هي كلمة (ماما) فان الطفل قبل ان يصدر استجابته هذه لا بدّ وان يميز بين المثير الذي يحمل كلمة(ماما) او يدل عليها وبين المثيرات الاخرى حتى يحصل على المكافأة او التعزيز المطلوب.

والامثلة على هذا النوع من التعلم كثيرة ومتنوعة، ومن هذه الامثلة، استجابة التلميذ الى لفظ الحروف والكلمات في دروس القراءة العربية، واستجابته للفظ الاعداد في الرياضيات، واستجابته لأسماء ظواهر او ادوات او امكنة محددة في التربية الاجتماعية، واستجابته لأسماء ادوات او نباتات او حيوانات محددة في مادة العلوم.

3. **تعلم التسلسل الحركي:** يشير هذا النوع من التعلم الى قيام المتعلم باصدار سلسلة من الاستجابات تربط بين وحدتين او اكثر من وحدات المثير والاستجابة، لذلك يعد تعلم المثير والاستجابة متطلبا سابقا لهذا النمط التعليمي، ويقصر جانييه هذا النوع من التعلم على تعلم السلسلة الحركية، او تعلم المهارات الحركية، والشرط الرئيس لحدوث هذا التعلم عند جانييه هو قدرة المتعلم على اعادة ترتيب وحدات المثير والاستجابة في وضعه الصحيح.

ويقدم جانييه مثالا على هذا النوع من التعلم وهوفتح الباب بالمفتاح، فهذه العميلة تتطلب من المتعلم القيام بسلسلة من الاستجابات الحركية، فهو يمسك المفتاح بيده، ويتوجه نحو الباب، ثم يواجه القفل تماما، ويدقق بالمفتاح ليرى الجانب الصحيح له، ويدخل المفتاح في ثقب القفل حتى يتوقف، ثم يدفع الباب ليفتحه، وتتطب هذه العملية اتقان المتعلم لتعلم الارتباط بين المثير والاستجابة. 298/50

ومن امثلة هذا النوع من التعلم داخل غرة الصف كتابة الحروف الكلمات بخط واضح لبعض انواع الخط العربي، كخط الرقعة، او الخط النسخي، او الديواني، او الكوفي، او غيره من الخطوط، وكذلك قيام المتعلم برسم خريطة جغرافية، او صنع وسيلة تعليمية.

4. **تعلم الترابطات اللفظية** : يرى جانييه ان هذا النوع من التعلم هو نوع التعلم التسلسلي السابق الا ان الروابط فيه روابط لفظية، وابسط صور السلاسل اللفظية تلك التي تتكون من رابطتين او وصلتين مثل تسمية الأشياء، ففي عرض صورة (تفاحة)مثلا، فان الاستجابة اللفظية (تفاحة)هي في الواقع سلسلة رابطتين:الاولى، استجابة الملاحظة التي تساعد الطفل على تحديد التفاحة التي يراها بطريقة مناسبة، والاخرى، المثير الداخلي او الحافز الذي يساعد الطفل على النطق بالاسم الصحيح لصورة التفاحة، كأن يقول (تفاحة) وعندما تكون التفاحة حمراء مثلا، فان السلسلة اللفظية في هذه الحالة تتكون من ثلاث روابط، اذ يستجيب الطفل لها بقوله (تفاحة حمراء).

ويتمثل هذا النوع من التعلم في الكثير من المواد الدراسية المختلفة، كتعلم القراءة وترجمة الكلمات والجمل الاجنبية بما يقابلها من الكلمات والجمل العربية.

5. **تعلم التمييز المتعدد**: يعتقد جانييه بان تمكن المتعلم من اتقان تعلم المثير والاستجابة، وقدرته على تشكيل سلسلة من الترابطات اللفظية تؤهله الى اكتساب مقدرة اخرى جديدة هي تعلم التمييز المتعدد، ويحدث هذا النوع من التعلم عندما يستطيع المتعلم اداء استجابات مختلفة لمثيرات مختلفة من دون ام يخلط بينها، معتمدا في ذلك على بعض المميزات الظاهرة بينها في الشكل واللون والحجم وغير ذلك، ويرى جانييه بان صعوبة هذا التعلم تكمن في التداخل بين ارتباطات السلاسل اللفظية الجديدة والسلاسل القديمة، ففي تعلم اللغات او الترجمات مثلا، قد يحدث ان ينسى المتعلم الارتباطات اللغوية التي سبق له تعلمها في اثناء تعلمه لكلمات جديدة، ومثل هذا الامر يؤخر تعلم التمييز المتعدد.

والامثلة على هذا النوع من التعلم كثيرة ومتنوعة، فالتمييز بين الفعل والاسم والحرف، او بين الاسم الجامد والاسم المشتق، او بين الافعال نفسها او بين الفاعل ونائب الفاعل في اللغة العربية تعد امثلة على تعلم التمييز المتعدد.

6. **تعلم المفهوم**: يشير جانييه الى تعلم المفهوم بانه قدرة المتعلم على الاستجابة لمثيرات تبدو مختلفة باستجابة واحدة، وذلك باعطاء الاسم او الفئة او الصنف الذي تنتمي اليه هذه المثيرات، معتمدا في ذلك على خصائصها المشتركة التي تجعلها افرادا في صنف واحد، فالطفل مثلا، قد يسمي قطعة باسم (مكعب) ويعطي جميع القطع التي تبدو مختلفة في بعض مظاهره الفيزيائية، كالحجم، واللون، ونوع المادة، الاسم نفسه، وبذلك يقوم الطفل بهذا السلوك التصنيفي، فان ذلك يدل على ممارسة لنشاط تعلم المفهوم.

ومن الامثلة على ذلك تصنيف الكلام في اللغة العربية الى فعل واسم وحرف، وتصنيف مجموعة الشواهد المقدمة مثلا، على المفعول به الى امثلة تنتمي اليه وامثلة لا تنتمي اليه.

7. **تعلم المبدأ:** يرى جانييه بان تعلم المبدأ او القاعدة يتمثل في قدرة المتعلم على الربط بين مفهومين او اكثر، وابسط صورة للمبدأ، تلك التي تتخذ الحالة (اذا...اذن) أي اذا حدثت(أ) اذن تحدث (ب) ومن امثلة ذلك القاعدة التي تقول:(اذا دخلت كان او احدى اخواتها على المبتدأ والخبر فانها ترفع الاول ويسمى اسم، وتنصب الثاني ويسمى خبرها).
8. **تعلم حل المشكلة:** يعد هذا النمط التعلمي من اعلى المستويات التعلمية في هرمية جانييه ويتطلب هذا النوع من التعلم قيام الفرد بعمليات داخلية تدعى(التفكير)، ويشير جانييه الى تعلم حل المشكلات بانه القدرة على استعمال المبادئ والقواعد التي تؤدي بالفرد الى الحل المطلوب، وعندما يحل الفرد مشكلة ما، فانه يكون قد تعلم اكثر، وانه قام باداء جديد اكثر تقدما من تعلم المبدأ السابق، وان ما يتم تعلمه في نمط حل المشكلة ما هو الا اكتساب مبدأ جديد اعلى في المستوى من المبادئ التي تم له تعلمها في نمط تعلم المبدأ السابق، التي استعملت في حل تلك المشكلة، وقد يتكون هذا المبدأ من اندماج مبدأين او اكثر من المبادئ البسيطة السابقة، فالطالب الذي تعلم المبدأ او القاعدة التي تقول:" يتقدم التوقيت في الأمكنة الواقعة شرقا على الأمكنة الواقعةغربا" والمبدأ الذي يقول " الفرق الزمني بين أي خط طول والذي يليه(4) دقائق" يستطيع ان يستعملها معا لحل مشكلة تتعلق بتحديد الوقت في مكان ما، او تحديد درجة خط طول مكان على سطح الأرض، .ويتطلب هذا النوع من التعلم شروطا خاصة بالمتعلم، كقدرته على تذكر المبادئ،

واستدعائها، وقدرته على استعمالها بشكل يؤدي الى الوصول للحل الصحيح، وتوافر محتوى تعليمي مناسب، وارشاد المتعلم وتوجيه تفكيره نحو الاتجاه الصحيح للحل. 51/143- 148

خطوات نموذج جانييه التعليمي على وفق الطريقة الاستقرائية

1. صياغة الاهداف التدريسية اعلام الطلبة بها قبل التدريس، فعند تدريس مفهوم الافعال مثلا ، فان الاهداف التدريسية التي تصف اداء المتعلم بعد تعلمه لهذا المفهوم يمكن ان تتركز حول قدرة المتعلم على ان:

ا. يتذكر اسم المفهوم وهو"الافعال"

ب. يحدد الصفات المميزة للأفعال في الأمثلة المقدمة عليه.

ج. يميز المثال المقدم على مفهوم الإفعال من اللا مثال المقدم عليه بناء على الصفات المميزة التي حددها.

د. يصنف الافعال الماضية تحت صنف الافعال ويستثني الكلمات الاخرى التي ليست من صنف الافعال.

2. تقديم مثال موجب او اكثر على المفهوم بهدف اكتساب اسم المفهوم بحسب تعلم المثير والاستجابة الذ وصفه جانييه.

3. عرض عدد كاف من الأمثلة واللا امثلة على المفهوم مع مراعاة مايأتي:

أ. تنوع الامثلة بحيث تمثل ابعاد المفهوم وخصائصه الحرجة وغير الحرجة.

ب. عرض الامثلة واللا امثلة ازواجا متقابلة (مثال – لا مثال).

ج. مراعة التدرج في صعوبة الامثلة واللا امثلة عند التقديم بحيث يعرض السهل منها اولا ثم الانتقال تدريجيا نحو الصعب.

4. الاشارة من جانب المعلم الى المثال بانمثال على المفهوم، والى اللا مثال بانه لا مثال على المفهوم، من دون تقديم أي شرح او توضيح منه يفسر لم هذا

مثال او ذلك لي بمثال على المفهوم، لانه يفترض بالمتعلم ان يستقرئ الحصائص المميزة للمفهوم بنفسه من دون ان يقدمها له جاهزة.

5. قيام المتعلم بعد الانتهاء من مقابلة الامثلة باللا امثلة بكتابة الصفات المميزة للمفهوم وصياغة التعريف للمفهوم المقصود.

6. تقديم التعزيز المناسب بعد تلقي الاستجابة فورا.

الدرس الاول: تدريس مفهوم جزم الفعل المضارع على وفق أنموذج (هيلدا تابا) الاستقرائي للصف الثالث معهد اعداد المعلمين.(الغريباوي/2007)

اليوم والتاريخ: **المادة:-قواعد اللغة العربية**

الصف:- ثالث **الموضوع: جزم الفعل المضارع** **الحصة:**

الشعبة:-

الاهداف العامة:

تقويم ألسنة الطلبة وعصمتهم من الخطأ في الكلام وتنمية ثروتهم اللغوية، وصقل أذواقهم الادبية بفضل ما يدرسونه من الامثلة والتراكيب فيما يسمعونه ويقرؤون.

الاهداف الخاصة:

تمكين الطالبة من معرفة كيفية جزم الفعل المضارع، وادوات الجزم، وعلامات الجزم.

1. فهم الطالبة لموضوع جزم الفعل المضارع.
2. تطبيق ذلك كله في حديث الطالبة وكتابتها.

الاهداف السلوكية:

1. تصنف مجموعة جمل تعرض عليها الى امثلة تنتمي الى مفهوم الفعل المضارع المجزوم وامثلة لا تنتمي اليه.
2. تسوغ اختيارها المثال الذي ينتمي الى مفهوم الفعل المضارع المجزوم.
3. تحدد المعنى الذي تفيده كل اداة من ادوات الجزم.
4. تستخرج الفعل المضارع المجزوم من جمل جديدة تعرض عليها.
5. ترسم جدولاً توضح فيه علامات جزم الفعل المضارع.
6. تعطي امثلة جديدة عن مفهوم الفعل المضارع المجزوم.
7. تعرب جملاً تحتوي افعالاً مضارعة مجزومة اعراباً سليماً.
8. تصحح الغلط في جمل مغلوطة تحتوي افعالاً مضارعة منصوبة.

الوسائل التعليمية:

السبورة، الطباشير الملون، الكتاب المدرسي المقرر.

خطوات الدرس:

اولاً:-التمهيد والمقدمة: (5 دقائق)

عزيزاتي الطالبات، تصفحنا في الدرس الماضي موضوعاً من موضوعات قواعد اللغة العربية وهو موضوع نصب الفعل المضارع الذي يعود الى اعراب الفعل المضارع، وعرفنا ان الفعل المضارع ينصب بأدوات معينة وان كل من تلك الادوات لها معنى خاص بها - واطلب من الطالبات اعطاء جمل على تلك الادوات - وبعدها اقول:- وفي هذا الدرس عزيزاتي سندرس موضوعاً آخر من موضوعات قواعد اللغة العربية الذي يعود الى إعراب الفعل المضارع لنتعرف من خلال هذا الدرس كيفية جزم الفعل المضارع، وادوات الجزم، وعلاماته.

ثانياً:- العرض والربط والموازنة: (30 دقيقة)

اعرض مجموعة من الامثلة التي تنتمي الى مفهوم جزم الفعل المضارع ومجموعة من الامثلة التي لا تنتمي اليه وذلك بتدوينها على السبورة على النحو الآتي:

الامثلة التي تنتمي الى المفهوم	الامثلة غير المنتمية الى المفهوم
1- لم يدرسْ محمدٌ	1- يدرسُ محمدٌ كل يومٍ
2- لا تتكاسلْ عن واجبك	2- المؤمن لا يقنطُ من رحمة الله
3- قال تعالى:- (وَليحكم اهلُ الإنجيلِ بمآ أَنزل اللّهُ.......) (المائدة /47)	3- يحكمُ القاضي في القضيةِ
4- اندحرَ العدو ولما ينظمْ صفوفه	4- لما وصلَ السياحُ سلمتُ عليهم
5- قال تعالى:- (ولا تمشِ في الأرضِ مرحاً) (الاسراء/37)	5- تجري الرياحُ بما لا تشتهي السفنُ
6- لم ارَ علياً في الساحةِ	6- يرى الطفلُ أمه
7- قال الشاعر:- لا تيأسوا ان تستردوا مجدكم فلرُبَّ مغلوب هوى ثمَّ ارتقى	7- اللاعبُ يرنو الى الفوز

المدرسة: عزيزاتي ما هي الخصائص التي تجمع بين الامثلة الموجودة في الحقل الأول؟

طالبة: ان الافعال الموجودة في هذه الامثلة أفعال مضارعة.

المدرسة: أحسنت. وما علامة هذه الأفعال؟

طالبة: العلامة الاعرابية نجدها السكون والفتحة والكسرة.

المدرسة: هل هذا صحيح؟

طالبة اخرى: كلا. ان العلامة الاعرابية في الامثلة هي السكون، وحذف حرف العلة، وحذف النون.

المدرسة: بوركت.

طالبة: لماذا العلامة الاعرابية هنا السكون، وحذف حرف العلة، وحذف النون؟

المدرسة: هذا سؤال جيد. ان الافعال المضارعة هنا لم تأتِ منفردة وانما كانت مسبوقة باحدى ادوات الجزم. فلننظر الى الامثلة ولنمعن النظر في هذه الادوات ومن تذكر هذه الادوات؟

طالبة: الادوات هي (لم – ولمّا - ولا الناهية - ولام الامر).

المدرسة: بوركت. فهذه الادوات تسمى ادوات الجزم فهي تجزم الفعل المضارع أي تقطع حركته وتصبح علامته السكون اذا كان صحيح الآخر، وحذف حرف العلة إذا كان معتلاً، وحذف النون إذا كان من الافعال الخمسة. والآن لنعيد النظر الى الامثلة المدونة على السبورة ماذا تلاحظ؟

طالبة: في الجملة الأولى يدرسْ فعل مضارع مجزوم وعلامة جزمه السكون لدخول لم الجازمة عليه.

المدرسة: بوركت. فـ(لم) اداة جزم لأنها جزمت الفعل وقطعته فبعد ان كانت علامته الإعرابية الضمة أصبحت السكون كما انها نفت وقوع الفعل وقبلت زمانه من الحال الى الماضي.

طالبة أخرى: في الجملة الثانية الفعل تتكاسلْ فعل مضارع مجزوم وعلامة جزمه السكون لدخول لا الناهية على الفعل.

المدرسة: ممتاز، ولكن لماذا سميت لا الناهية؟

طالبة: لانها يطلب بها الكف عن الفعل.

المدرسة: بوركت.

طالبة أخرى: الفعل يحكم في الجملة الثالثة مجزوم لدخول لام الأمر عليه.

المدرسة: جيد. ولام الأمر تكون مكسورة الا اذا وقعت بعد الواو او الفاء فالأكثر تسكينها كقوله تعالى: (فَلْيكتب وَ لْيمُلل الذي عليه الحق.......) (البقرة/282).

وقد تسكن بعد (ثُمَّ) كقوله تعالى: (ثم ليقضوا تفثهم.......) (الحج/ 9).

طالبة اخرى:- الفعل ينظم في الجملة الرابعة مجزوم لدخول لما عليه.

المدرسة: ممتاز. ماذا تلاحظ على لما؟

طالبة: ان لما نفت حدوث الفعل وهي بذلك تشابه عمل لم.

طالبة اخرى: ولكن النفي بلما متوقع الحصول أي ان العدو لم ينظم صفوفه ولكنه متوقع ان ينظمها فيما بعد. اما النفي بلم فهو غير متوقع.

المدرسة: احسنتما. فالنفي بلم منقطع وغير متوقع الحصول بينما النفي بلما يمتد حتى زمن المتكلم وهو متوقع الحصول.

طالبة اخرى: الفعل تمشِ في الجملة الخامسة فعل مضارع كذلك وهو مجزوم.

المدرسة: جيد. فالفعل تمشِ مجزوم لدخول لا الناهية عليه. ولكن ما اصل هذا الفعل؟

طالبة: تمشي.

طالبة اخرى: عندما دخلت لا الناهية قطعت الحرف (الياء) لانه حرف علة فأصبح الفعل مجزوم وعلامة جزمه حذف حرف العلة.

المدرسة: احسنتِ. ولننتقل الى الجملة السادسة ماذا نشاهد؟

طالبة: الفعل أرَ اصله أرى وعندما دخلت عليه اداة الجزم لم أصبح فعل مضارع مجزوم وعلامة جزمه حذف حرف العلة.

المدرسة: جيد. اما الفعل في الجملة الاخيرة تيأسوا فقد دخلت عليه اداة الجزم لا الناهية ولكن ما علامته الاعرابية.

طالبة: علامته الاعرابية الواو.

المدرسة: لتمعن النظر في الفعل تيأسوا ما اصل هذا الفعل؟

طالبة: يتأسون.

المدرسة: احسنتِ. ولكن ماذا حصل عندما دخلت عليه اداة الجزم؟

طالبة: حذفت النون.

المدرسة: جيد. لان الفعل من الافعال الخمسة وعندما تدخل اداة الجزم على هذه الافعال تقطع النون أي تكون علامة الجزم حذف النون.

والآن عزيزاتي الطالبات لننظر الى أمثلة الحقل الثاني ماذا نلاحظ عليها؟

طالبة: انها افعال مضارعة.

المدرسة: جيد.

طالبة اخرى: لم تدخل عليها أداة الجزم.

المدرسة: بوركت.

طالبة اخرى: علامتها الاعرابية الضمة.

المدرسة: أحسنت.

طالبة اخرى: لما في الجملة الرابعة أداة جزم فكيف وضعت في الامثلة غير المنتمية؟

المدرسة: أحسنتِ. ولكن لما هنا ليست اداة جزم وانما اداة شرط والدليل على ذلك دخولها على فعل الشرط وجواب الشرط أي عندما يصل السياح سأسلم عليهم، فضلاً عن ان الفعل وصل فعل ماضٍ وليس مضارعاً. والآن من تعطيني أمثلة ينطبق عليها مفهوم جزم الفعل المضارع مع السبب وأمثلة لا ينطبق عليها المفهوم.

طالبة: لم يلعبْ اللاعبُ. يلعب فعل مضارع مجزوم لدخول لم الجازمة عليه.

طالبة أخرى: قوله تعالى: (لم يلدْ ولم يولد) يلد فعل مضارع مجزوم لدخول لم عليه.

طالبة أخرى: لنحمِ وطننا. نحمِ فعل مضارع مجزوم لدخول لام الامر.

المدرسة: بوركتن.

طالبة اخرى: يدعو المؤمن ربه. مثال غير منتم الى المفهوم لعدم دخول ادوات الجزم عليه.

طالبة اخرى: يسعى المؤمن الى فعل الخير. مثال غير منتمٍ الى المفهوم لعدم دخول ادوات الجزم عليه.

المدرسة: احسنتما. والان بعد ان اطلعنا على الامثلة المنتمية وغير المنتمية من تستطيع ذكر ابرز خصائص جزم الفعل المضارع؟

طالبة: ادوات الجزم تدخل على الفعل المضارع.

المدرسة: جيد.

طالبة اخرى: ادوات الجزم هي (لم – ولما – ولا الناهية – ولام الامر).

طالبة اخرى: علامة جزم الفعل المضارع الصحيح الاخر السكون، والمعتل الاخر حذف حرف العلة، والأفعال الخمسة حذف النون.

المدرسة: بوركتما.

ثالثاً:- استنتاج القاعدة: (5 دقائق)

في هذه الخطوة تستنتج المدرسة مع طالباتها القاعدة الرئيسية وتكتبها على السبورة بخط واضح وعلى النحو الآتي:

الجزم: يعني القطع؛ قطع الحركة او الحرف، ويجزم الفعل المضارع إذا سبقته ادوات الجزم الآتية (لم، ولما، ولا الناهية، ولام الامر) وتكون السكون علامة جزم الفعل المضارع الصحيح الاخر، وحذف حرف العلة علامة جزم الفعل المضارع المعتل الاخر، وحذف النون علامة جزم الافعال الخمسة.

رابعاً:- التطبيق: (5 دقائق)

- من تعطينا مثالاً عن فعل مضارع مجزوم معتل الاخر؟
- من تعطينا مثالاً عن فعل مضارع مجزوم صحيح الاخر؟
- ما علامات جزم الفعل المضارع؟
- اعربي الفعل المضارع الوارد في قول الشاعر:-

لا تنهِ عن خلق وتأتي مثلهُ عارٌ عليك اذا فعلتَ عظيمُ

الواجب البيتي:

أكلف الطالبات بحل التمرينات الموجودة في الكتاب المقرر.

الدرس الثاني: تدريس مفهوم جزم الفعل المضارع على وفق أنموذج (فراير) القياسي للصف الثالث معهد اعداد المعلمات.

اليوم والتاريخ:- المادة:- قواعد اللغة العربية

الصف:- الثالث الحصة:-

الاهداف العامة:
الاهداف الخاصة:
الاهداف السلوكية: **الخطوات المتبعة في الدرس الأول**
الوسائل التعليمية:

خطوات الدرس:

اولاً:- التمهيد والمقدمة: (5 دقائق)

عزيزاتي الطالبات، تصفحنا في الدرس الماضي موضوعاً من موضوعات قواعد اللغة العربية وهو موضوع نصب الفعل المضارع الذي يعود الى إعراب الفعل المضارع، وعرفنا ان الفعل المضارع ينصب بأدوات معينة وان كل أداة من تلك الادوات لها معنى خاص بها - واطلب من الطالبات اعطاء جمل على تلك الادوات -

وبعدها اقول:- وفي هذا الدرس عزيزاتي سندرس موضوعاً آخر من موضوعات قواعد اللغة العربية الذي يعود إلى إعراب الفعل المضارع لنتعرف من خلال هذا الدرس كيفية جزم الفعل المضارع، وأدوات الجزم، وعلاماته.

ثانياً:- عرض القاعدة: (5 دقائق)

اقدم تعريفاً لمفهوم الفعل المضارع المجزوم أدونه على السبورة بخط واضح:

الجزم: هو قطع الحركة أو الحرف، ويجزم الفعل المضارع اذا سبقته إحدى ادوات الجزم الاربع الاتية (لم – ولما - لا الناهية - ولام الأمر)، وتكون السكون علامة جزم الفعل المضارع الصحيح الآخر، وحذف حرف العلة علامة جزم الفعل المضارع المعتل الآخر، وحذف النون علامة جزم الأفعال الخمسة.

ثالثاً:- تفصيل القاعدة(30دقيقة)

أعرض مجموعة من الامثلة التي تنتمي الى مفهوم الفعل المضارع المجزوم، ومجموعة من الامثلة التي لا تنتمي إليه، وذلك بتدوينها على السبورة بصورة ازواج متقابلة، على النحو الاتي:

الامثلة التي تنتمي الى المفهوم	الامثلة غير المنتمية الى المفهوم
1- لم يدرسْ محمدٌ	1- يدرسُ محمدٌ كل يوم
2- لا تتكاسلْ عن واجبك	2- المؤمن لا يقنطُ من رحمة الله
3- قال تعالى:- (وَلْيحكم اهلُ الإنجيلِ بما أَنزلَ اللهُ.......) المائدة /47	3- يحكم القاضي في القضية
4- اندحَر العدو ولمّا ينظمْ صفوفه	4- لما وصل السياحُ سلمتُ عليهم
5- قال تعالى:- (لاتمشِ في الأرضِ مرحاً) الاسراء/37	5- تجري الرياحُ بما لا تشتهي السفنُ
6- لم ارَ علياً في الساحة	6- يرى الطفلُ أمه
7- قال الشاعر:- لا تيأسوا ان تستردوا مجدكم فلرُبَّ مغلوب هوى ثمَّ ارتقى	7- اللاعبُ يرنو إلى ألفوز

المدرسة: عزيزاتي الطالبات لو نظرنا الى المثال الأول لوجدناه مثالاً ينتمي الى مفهوم جزم الفعل المضارع اما المثال الذي يقابله لا ينتمي اليه فما السبب؟

طالبة: لم اداة جزم دخلت على الفعل المضارع يدرس فجزمته اما المثال الذي يقابله فلم تدخل عليه اداة الجزم.

المدرسة: أحسنتِ. فالفعل يدرس هنا جاء في حالة إعرابية غير حالة الرفع والنصب لأن اصل الفعل يدرسُ، ولكن اين ذهبت الضمة؟ فأجيب انها قطعت او جزمت بأداة الجزم. والآن لننظر الى المثالين الثاني والثالث ماذا نلاحظ؟

طالبة: في المثال الثاني الفعل يحكمْ فعل مضارع مجزوم لدخول لام الامر عليه. أما المثال الذي يقابله فالفعل يحكمُ فعل مضارع مرفوع لعدم دخول اداة الجزم عليه.

المدرسة: بوركت.

طالبة أخرى: في المثال الثالث الفعل ينظمْ فعل مضارع مجزوم اما الفعل وصل الذي يقابله فهو فعل مضارع مرفوع لعدم دخول اداة الجزم عليه.

المدرسة:- بوركت. ما علامة الجزم هنا؟

طالبة:- السكون.

المدرسة: أحسنتِ. فعلامة جزم الفعل المضارع السكون إذا كان صحيح الآخر والآن لننظر إلى المثال الخامس ما نشاهد؟

طالبة: الفعل تمشِ فعل مضارع مجزوم وعلامة جزمه الكسرة.

المدرسة: هذا غير صحيح لأننا قلنا في القاعدة ان علامات الجزم هي السكون وحذف حرف العلة وحذف النون. فأذا علمنا ان اصل الفعل تمشي فما علامة الجزم هنا؟

طالبة: علامة الجزم حذف حرف العلة (الياء) وعوض عنها بالكسرة.

المدرسة: بوركت. ولننظر الآن إلى الفعل ارَ ماذا نلاحظ عليه؟

طالبة: الفعل المضارع مسبوق بأداة الجزم لم فقطعت الحركة أو الحرف هنا فأصبح الفعل فعل مضارع مجزوم وعلامة جزمه حذف حرف العلة الالف لان اصل الفعل أرى وعوض عن الالف بالفتحة. أما الفعل يرى في المثال الذي يقابله فهو فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضمة المقدرة على الالف للتعذر.

المدرسة: أحسنت. أما الفعل تيأسوا في الجملة السابعة فأصله تيأسون فعندما دخلت عليه أداة الجزم ماذا حصل؟

طالبة: قطع حرف النون لان الفعل تيأسون من الأفعال الخمسة فعلامة الجزم هنا حذف النون.

المدرسة: جيد. والآن عزيزاتي ما الصفات المميزة لمفهوم الفعل المضارع المجزوم؟

طالبة: يجزم الفعل المضارع إذا سبقته إحدى أدوات الجزم.

المدرسة: بوركت.

طالبة أخرى: علامات الجزم هي السكون إذا كان صحيح الآخر وحذف حرف العلة إذا كان معتلاً وحذف النون إذا كان من الأفعال الخمسة.

طالبة أخرى: أدوات الجزم أربع هي (لمْ – لمّا - لا الناهية – لام الأمر).

المدرسة: بوركتما. والآن لننظر إلى الأمثلة الأخرى ولنصفها إلى أمثلة منتمية وغير منتمية فمن تستطيع تصنيفها؟

قال الشاعر:

تنال بالرفقِ مع التأني ما لم تنلْ بالحرص والتعنيّ

جاء المدرس ولمّا يأت إلى الدرس.

الطلاب يدرسون بجد.

قال الشاعر:

ليس العطاء من الفضول سماحةً   حتى تجودَ وما لديك قليلُ

لا تقصرْ في واجبك.

ليستمع كل منا إلى النصيحة.

طالبة: الفعل تنل في قول الشاعر ينتمي إلى المفهوم لدخول لم أداة الجزم عليه.

المدرسة: جيد. وما عمل الأداة (لم)؟

طالبة: إنها أداة جزم ونفي وقلب.

المدرسة: بوركت؛ فهي أداة جزم لأنها جزمت الفعل أي قطعت حركته ثم نفت وقوعه وقلبت زمانه من الحال إلى الماضي.

طالبة أخرى: جملة جاء المدرس ولما يأت إلى الدرس. تنتمي إلى جزم الفعل المضارع لدخول لما على الفعل الماضي وقطع حرف الياء فلما هنا أداة جزم.

المدرسة:- جيد. ولما هي نفت حدوث الفعل لكنه متوقع الحصول أي ان المدرس لم يجئ في هذا الدرس ولكنه متوقع حضوره فيما بعد. فالفرق بين النفي بلم ولما هي ان النفي بلم منقطع وغير متوقع الحصول بينما النفي بلما يمتد حتى زمن المتكلم وهو متوقع الحصول.

طالبة أخرى: ليستمع كل منا إلى النصيحة. تنتمي إلى جزم الفعل المضارع لدخول لام الأمر على الفعل المضارع.

المدرسة: ممتاز. فلام الأمر حرف جزم يطلب به حصول الفعل واللام تكون مكسورة إلا إذا وقعت بعد الواو أو الفاء فالأكثر تسكينها كقوله تعالى:- ﴿فَلْيَكْتُبْ وَلْيُمْلِلِ ٱلَّذِى عَلَيْهِ ٱلْحَقُّ﴾ البقرة/ 282). وقد تسكن بعد (ثُمَّ) كقوله تعالى:- ﴿ ثُمَّ لْيَقْضُواْ تَفَثَهُمْ وَلْيُوفُواْ نُذُورَهُمْ وَلْيَطَّوَّفُواْ بِٱلْبَيْتِ ٱلْعَتِيقِ ﴾ (الحج/ 9).

واتبــع الإجــراء نفســه في الأمثلــة الــتي لا تنتمــي إلى مفهــوم الفعــل المضــارع المجزوم.

والآن عزيزاتـي الطالبـات لنعـود مـرة أخـرى إلى القاعـدة ونمعـن النظـر فيهـا بصورة جيدة.

رابعاً:- التطبيق:(5 دقائق)

- من تعطينا مثالاً عن فعل مضارع مجزوم معتل الآخر؟
- من تعطينا مثالاً عن فعل مضارع مجزوم صحيح الآخر؟
- ما علامات جزم الفعل المضارع؟
- أعربي الفعل المضارع الوارد في قول الشاعر:-

لا تنــهِ عــن خلــق وتــأتي مثلــهُ عــارٌ عليــكَ إذا فعلــتَ عظـيمُ

الواجب ألبيتي:

أكلف الطالبات بحل التمرينات الموجودة في الكتاب المقرر.

الـدرس الثالـث: تـدريس مفهـوم جـزم الفعـل المضـارع علـى وفـق أنمـوذج (ريجيلوث)

للصف الثالث معهد اعداد المعلمات

اليوم والتاريخ:- المادة:-قواعد اللغة العربية

الصف:- الثالث الموضوع:-جزم الفعل المضارع الحصة:-

الشعبة:-

الأهداف العامة:

الأهداف الخاصة:

الأهداف السلوكية: } **الخطوات المتبعة في الخطة الأولى**

الوسائل التعليمية:

خطوات الدرس:

اولاً :-التهيئة التوجيهية: (دقيقتان)

إثارة انتباه الطالبات للدرس من خلال عرض المخطط الآتي:

اعراب الفعل المضارع

- رفع الفعل المضارع
- نصب الفعل المضارع
- جزم الفعل المضارع

ثانياً: المقدمة الشاملة (مقدمة + عرض القاعدة): (8 دقائق)

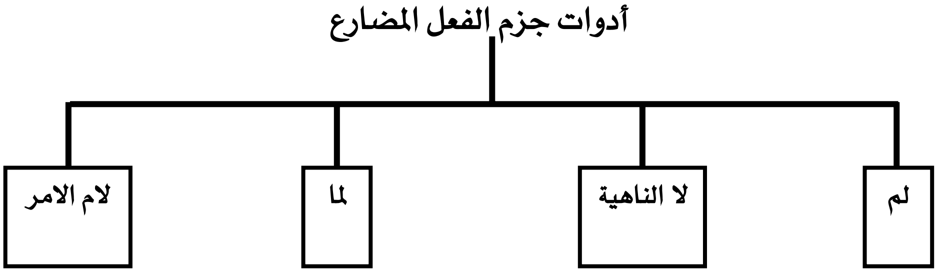
عزيزاتي الطالبات، تصفحنا في الدرس الماضي موضوعاً من موضوعات قواعد اللغة العربية وهو موضوع نصب الفعل المضارع الذي يعود إلى إعراب الفعل المضارع، وعرفنا ان الفعل المضارع ينصب بأدوات معينة وان كل أداة من تلك الأدوات لها معنى خاص بها. واطلب من الطالبات إعطاء جمل على تلك الأدوات،

وبعدها أقول:- وفي هذا الدرس عزيزاتي سندرس موضوعاً آخر من موضوعات قواعد اللغة العربية الذي يعود أيضا إلى إعراب الفعل المضارع لنتعرف من خلال هذا الدرس كيفية جزم الفعل المضارع، وأدوات الجزم، وعلاماته، والآن لننظر إلى القاعدة المدونة على السبورة.

الجزم: هو قطع الحركة أو الحرف، ويجزم الفعل المضارع إذا سبقته إحدى أدوات الجزم الأربع الآتية (لم – ولما- ولا الناهية- ولام الأمر). وتكون السكون علامة جزم الفعل المضارع الصحيح الآخر، وحذف حرف العلة علامة جزم الفعل المضارع المعتل الآخر، وحذف النون علامة جزم الأفعال الخمسة.

ثالثاً: المقارنة التشبيهية: (25 دقيقة)

أ - تعرض المدرسة مخططاً يفصل فيه أدوات الجزم.



المدرسة: عزيزاتي الطالبات لنمعن النظر في الأمثلة المدونة في السورة ماذا تلاحظن؟

الأمثلة:

1. لم يدرسْ محمدٌ.
2. لا تتكاسلْ عن واجبك.
3. قال تعالى:- (وَليحكمْ أهلُ الإنجيلِ بما أَنزلَ اللّهُ.......).
4. اندحر العدو ولّما ينظمْ صفوفه.
5. قال تعالى:- (لاتمش في الأرض مرحاً).
6. لم ارَ علياً في الساحة.
7. قال الشاعر:

لا تيأسوا ان تستردوا مجدكم فلرُبَّ مغلوب هوى ثمَّ ارتقى

طالبة: لقد دخلت أدوات الجزم على الأفعال المضارعة.

المدرسة: بارك اللّه فيك.

طالبة أخرى: أدوات الجزم هي (لم، ولام الناهية، ولما، ولام الأمر).

المدرسة:- ممتاز. فلم في الجملة الأولى أداة جزم لأنها جزمت الفعل وقطعته فبعد ان كانت علامته الإعرابية الضمة أصبحت السكون كما إنها نفت وقوع الفعل وقلبت زمانه من الحال إلى الماضي. والآن أين أداة الجزم في الجملة الثانية.

طالبة: لا هي أداة الجزم ودخلت على الفعل تتكاسل فأصبحت علامته السكون.

المدرسة: ممتاز. ولا هنا ناهية لأنه يطلب بها الكف عن الفعل. والآن من تعطيني أمثلة أخرى عن أدوات الجزم؟

طالبة: لم يحضرْ المدرسُ.

طالبة أخرى: لا تتهاونْ في قول الحق.

المدرسة: بوركتما.

طالبة أخرى: الفعل يحكم في الجملة الثالثة مجزوم لدخول لام الأمر عليه.

المدرسة: جيد. ولام الأمر تكون مكسورة إلا إذا وقعت بعد الواو أو الفاء فالأكثر تسكينها كقوله تعالى: (فَلْيكتب وَلْيمُلل الذي عليه الحق.......) (البقرة/ 282). وقد تسكن بعد (ثُمَّ) كقوله تعالى:- (ثم لْيقضوا تفثَهم وليوفوا نذورهم وليطوفوا بالبيت العتيق) (الحج/ 9).

طالبة أخرى: الفعل ينظم في الجملة الرابعة مجزوم لدخول لما عليه.

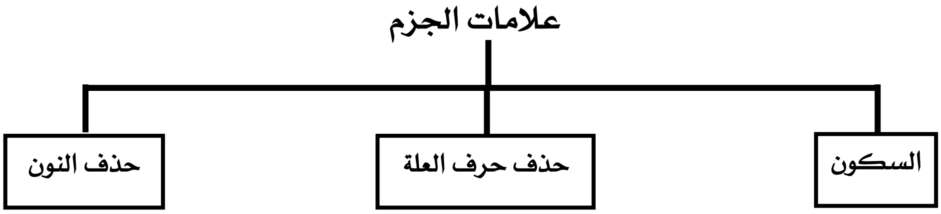
المدرسة: ممتاز. ماذا نلاحظ على لما؟

طالبة: ان لما نفت حدوث الفعل وهي بذلك تكون مشابهة لعمل لم.

طالبة أخرى: ولكن النفي بلما متوقع الحصول أي ان العدو لم ينظم صفوفه ولكنه متوقع ان ينظمها فيما بعد. أما النفي بلم فهو غير متوقع.

المدرسة: بوركتما. فالنفي بلم منقطع وغير متوقع الحصول بينما النفي بلما يمتد حتى زمن المتكلم وهو متوقع الحصول.

ب - تعرض مخططاً آخر يبين فيه علامات الجزم.



المدرسة: لقد قلنا قبل قليل بان أدوات الجزم تدخل على الأفعال المضارعة فتجزمها أي تقطع الحركة أو الحرف ولكن ما علامات الجزم ولنرجع مرة أخرى ولننظر إلى الأمثلة.

طالبة: في الجملة الأولى نجد الفعل يدرسْ علامته السكون.

المدرسة: أحسنت.

طالبة أخرى: الفعل تكاسلْ في الجملة الثانية مجزوم وعلامة جزمه السكون.

طالبة أخرى: يحكمْ في الجملة الثالثة مجزوم وعلامة جزمه السكون.

طالبة أخرى: ينظمْ في الجملة الرابعة مجزوم وعلامة جزمه السكون.

المدرسة: بوركتن.

طالبة: تمشِ في الجملة الخامسة فعل مضارع مجزوم وعلامة جزمه الكسرة.

المدرسة: هذا غير صحيح لأن المخطط الذي أمامكن لا يتضمن الكسرة وعليه فالكسرة ليست علامة جزم وإنما علامة الجزم هنا حذف حرف العلة لأن اصل الفعل تمشي، وعندما دخلت عليه لا الناهية قطعت الحرف (حرف العلة الياء) فأصبح الفعل مجزوم وعلامة جزمه حذف حرف العلة.

طالبة أخرى: علامة جزم الفعل المضارع ارَ في الجملة السادسة حذف حرف العلة لان اصل الفعل أرى.

المدرسة: بارك الله فيك. والآن لننظر إلى المثال الأخير فما أصل الفعل تيأسوا؟

طالبة: أصل الفعل تيأسون.

المدرسة: أحسنت. ولكن ماذا حصل للفعل عندما دخلت عليه أداة الجزم؟

طالبة: حذفت النون.

المدرسة:- جيد. لان الفعل من الأفعال الخمسة وعندما تدخل أداة الجزم على هذه الأفعال تقطع النون أي تكون علامة الجزم حذف النون.

رابعاً:- التلخيص: (دقيقتان)

في هذه الخطوة تلخص المدرسة ما عرضته في المقدمة الشاملة والمقارنة التشبيهية على النحو الآتي:-

والآن عزيزاتي الطالبات فالفعل المضارع يجزم بإحدى أدوات الجزم وهي (لم، ولام الأمر، ولا الناهية، ولما) وتكون علامة الجزم السكون إذا الفعل صحيح الآخر، وحذف النون إذا كان من الأفعال الخمسة، وحذف حرف العلة إذا كان معتل الآخر.

خامساً:- التركيب والتجميع: (3 دقائق)

تمسح المدرسة المخططات المدونة على السبورة ثم تطلب من الطالبات رسم مخطط يوضحنْ فيه ادوات الجزم وعلامات الجزم.

سادساً:-الخاتمة: (5 دقائق) المدرسة:

- من تعطينا مثالاً عن فعل مضارع مجزوم معتل الآخر؟
- من تعطينا مثالاً عن فعل مضارع مجزوم صحيح الآخر؟
- ما علامات جزم الفعل المضارع المجزوم؟
- أعربي الفعل المضارع الوارد في قول الشاعر:-

لا تنهِ عن خلق وتأتي مثلهُ   عارٌ عليكَ إذا فعلتَ عظيمُ

الواجب البيتي:

أكلف الطالبات بحل التمرينات الموجودة في الكتاب المقرر.

الدرس الرابع: تدريس مفهوم المفعول به وفقا لانموذج برونر

9. تحديد اسم المفهوم وهوهنا (المفعول به).

10. اطلب من التلاميذ الامثلة الايجابية والسلبية جميعها لهذا المفهوم.

الامثلة الايجابية:

شرب الولد الماء.

كتب محمد الدرس.

الامثلة السلبية:

المفعول معه (سار محمد والشاطئ).

المفعول لأجله (زرت المريض تكريما له).

المفعول المطلق (كتب الدرس كتابة).

3. اطلب من التلاميذ تحديد الامثلة الايجابية وغير الايجابية.

- هل يكون المفعول به اسما ؟(نعم)
- هل يكون المفعول به ضميرا ؟ (نعم)
- هل يكون منصوبا ؟(نعم)

الامثلة السلبية

- هل يكون المفعول به فعلا ؟
- هل يكون مرفوعا ؟ (لا)
- هل يكون مجرورا ؟ (لا)
- هل يكون منصوبا ؟ (لا)

4. تحديد القيمة المميزة للمفعول به عن غيره من الفاعل وهي: (لا)

- يقع عليه الفعل ويسبقه الفعل دائما.

5. من خلال الخطوات السابقة اصل الى تعريف المفعول به من طريق القاعدة وهي: المفعول به اسم منصوب يدل على من وقع عليه فعل الفاعل.

ويمكن ان نتبع الخطوات السابقة بصورة عكسية، فنسأل التلاميذ بطريقة المناقشة او على شكل آخر بذكر صفات وخصائص هذا الشئ، ثم نصل الى اسم المفهوم.

مثلا: ما الشيء الذي يسبقه الفعل ؟

- ويكون اسما ؟
- ويكون منصوبا ؟
- ويقع عليه فعل الفاعل ؟
- ......وهكذا حتى يتوصل التلاميذ الى المفهوم المراد وهو(المفعول به).

الدرس الخامس: تقديم مفهوم نائب الفاعل وفقا لنموذج جانييه التعليمي على الطريقة الاستقرائية للصف الخامس الابتدائي.

الاهداف السلوكية:

1. يحدد الصفات المميزة لمفهوم نائب الفاعل.
2. يميز نائب الفاعل في الجمل عن غيره من الاسماء المرفوعة الاخرى.
3. يختار الجمل التي تحتوي على نائب الفاعل من بين الجمل الاخرى التي لا تحتوي عليه.
4. يبرر سبب اختياره للجملة التي تحتوي على نائب الفاعل والجملة التي لا تحتوي عليه.
5. يعطي ثلاثة امثلة جديدة على نائب الفاعل.
6. يصيغ تعريفا لنائب الفاعل.

الوسائل التعليمية

1. تقديم نص كتوب يتضمن امثلة موجبة على نائب الفاعل.
2. تقديم مجموعة من الامثلة واللا امثلة المكتوبة للمقارنة.

عرض المفهوم:

1. اعرض نصا كتابيا يتضمن امثلة موجبة على مفهوم نائب الفاعل بعد وضع خط تحت كل نائب فاعل، يقرأ المعلم النص ويستمع التلاميذ اليه وعند الانتهاء من قراءته اشير الى الاسماء التي تحتها خطوط واخبر التلاميذ بانها نائب الفاعل، واتثبت من ان التلاميذ يلفظون اسم المفهوم لفظا صحيحا، وذلك بسؤالهم عن كل اسم تحته خط بالقول مثلا: ماذا نطلق على هذا الاسم ؟(اشير الى الاسم الاول الذي تحته خط)، فيستجيب التلاميذ بالقول: نائب فاعل، واكرر هذا السؤال مع الاسماء الاخرى التي تحتها خطوط، واقدم لهم التعزيز المناسب، ثم اكتب اسم المفهوم نائب الفاعل على اللوحة الطباشيرية، وبذلك يتم اكساب التلاميذ لاسم المفعول عن طريق تعلم الارتباط بين المثير والاستجابة، ويمثل النص الآتي مجموعة من الامثلة الموجبة في هذه الخطوة:

" ما هي الا دقائق حتى سُمع <u>صفيرٌ</u> طويلٌ، وشُوهدت <u>الانوارُ</u> الدوارةُ. انها سيارات الاطفاء الحمراء قد اقبلت لإطفاء الحريق. وعلى الفور اندفع منها رجال اشداء، يرتدون ثيابا خاصة، فأُنزلت <u>السلالم</u> من السيارات، وفتحت <u>خراطيم</u> المياه، ولم يمض وقت طويل حتى أُخمدت <u>النيرانُ</u>"

2. اطلب من التلاميذ تأمل نائب الفاعل، والفعل الذي يسبقه في جمل النص، ثم اوجه اليهم بعض الاسئلة ذات العلاقة بالصفات المميزة، لنائب الفاعل.

3. اعرض مجموعة من الامثلة واللاامثلة على مفهوم نائب الفاعل، بحيث يتم عرضها في وقت متزامن بصورة ازواج متقابلة(مثال- لا مثال).وعند

عرضها اخبر التلاميذ عن المثال بانه مثال وعن اللا مثال بانه لا مثال على المفهوم دون ان اقدم لهم المسوغ، وبذلك يتم تعلم التمييز المتعدد من خلال مقارنة الامثلة واللا امثلة/ ويتم تعلم التصنيف الذي يعني اكتساب المفهوم.

الأمثلة	اللا امثلة
1. كُسر (كُسر الزجاجُ)	1. كسر الولد الزجاج.
2. يُرفع (يُرفعُ العلَمُ)	2. يرفع زياد العلم.
3. شُدّ (شُدّ الحبلُ)	3. شد الاولاد الحبل.
4. شُوهدَ(شُوهد الواجبُ)	4. شاهد المعلم الواجب.
5. يُشكر رجالُ الاطفاء على خدماتهم.	5. يشكر الناس رجال الاطفاء.

4.يطلب المعلم من التلاميذ تحديد الصفات المميزة للمفهوم بكتابتها على الورق.

5.اكلف بعض التلاميذ المطوعين بقراءة الصفات التي حددوها اذ اقدم لهم التعزيز المناسب والتغذية الراجعة التصحيحية.

6.اطلب من التلاميذ تعيين الجمل التي تشتمل على نائب فاعل مع الاشارة الى نائب الفاعل في كل جملة مختارة وتقديم التبرير على ذلك وهذه الجمل:

1. قصد الجيران منزل خليل.
2. يُوضع الإبريق على النار.
3. أُخليت الطريق من السيارات.
4. يُسعِفُ الطبيب الجريح.
5. يُنقَلُ الماءُ بالأنابيب.
6. ركضَ الناس تحت المطر.

7. اطلب من التلاميذ صياغة تعريف لنائب الفاعل.

هوامش الفصل الثاني

1. ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم الأنصاري ت/711هـ (د.ت). **لسان العرب**، ج15، ج20، المؤسسة المصرية للتأليف والأنباء والنشر، الدار المصرية للتأليف والنشر، القاهرة، ص 357.
2. الرازي، محمد بن ابي بكر ت/166هـ، (1981). **مختار الصحاح**، دار الكتاب العربي، بيروت،ص 513.
3. Henderson K(1970). **Concepts in the of Secondary** School.P.7..Nctm , Chap 7 **Mathemats** , 33 rd Yearbook of
4. الديب، فتحي (1986). **الاتجاه المعاصر في تدريس العلوم**، ط1، دار القلم، الكويت،ص 95.
5. سعادة، جودت احمد، وجمال يعقوب اليوسف (1988). **تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية**، ط1، بيروت،ص 61.
6. الأزيرجاوي، فاضل محسن (1991). **اسس علم النفس التربوي**، دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل، العراق،ص 99.
7. ابو زينة، فريد كامل (1997). الرياضيات، **مناهجها واصول تدريسها**، ط4، دار الفرقان، جامعة اليرموك، الأردن،ص 135.
8. الخياط، حورية (1982).اعادة بناء مفاهيم النحو في المرحلة الاعدادية،كلية التربية،جامعة عين شمس،**اطروحة دكتوراه غير منشورة**،ص 40.
9. محمد، محمد حسين،وسعاد سالم السبع(2007).مدخل مقترح لتدريس النحو والصرف في التعليم الجامعي من خلال تحديد المفاهيم

النحويـة، (الفاعل انموذجا)، كليـة التربية، جامعـة صـنعاء، **مجلـة الدراسات الاجتماعية**، عدد3، عدد خاص، ص، 239.

10. طعيمة، رشـدي احمـد، وآخرون(2009). **المفـاهيم اللغويـة عنـد الاطفال، اسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ص 60.
11. ابراهيم، حسين سلطان (2005). فعالية استعمال النظمات المتقدمة في تنمية المفاهيم النحوية لطلاب المرحلة الثانوية في التحصيل الدراسي والاتجاه نحو دراسة القواعد النحوية، **رسالة ماجستيرغير منشورة**، القاهرة، جامعة القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، ص 78.
12. الديب مرجع سابق 1986ص 65-112.
13. الشـربيني، زكريـا، ويسـرية صـادق (د.ت). **نمـو المفـاهيم العلميـة للاطفـال، برنـامج مقترح وتجارب لطفل مـا قبل المدرسـة**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، ص 45-46.
14. الديب 1986، مرجع سابق، ص 82-88.
15. زيتون، عايش محمود (1986). **طبيعة العلم وبنيته وتطبيقاته في التربية العلمية**، دار عمّار، عمّان، ص 89.
16. نشواتي، عبد المجيد (1984). **علم النفس التربوي**، ط1، دار الفرقان للنشر والتوزيع، مؤسسة الرسالة، عمّان، ص 434.
17. سعادة، وجمال، 1988مرجع سابق ص 73.
18. الأزيرجاوي، فاضل محسن (1991). **اسس علم النفس التربوي**، دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل، العراق، ص 301.
19. الخوالدة، محمد محمود، وآخرون (1996). **طرق التدريس العامة**، وزارة التربية والتعليم، اليمن، ص 127.

20. الحيلة، محمد محمود(2003).**طرائق التدريس واستراتيجياته**، ط3،دار الكتاب الجامعي،ص 3510353.
21. بلقيس، احمد، وتوفيق مرعي (1982). **الميسر في علم النفس التربوي**، ط1، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمّان، ص 341.
22. زيتون،1986، مرجع سابق ص 89.
23. نشواتي 1984، مرجع سابق ص 434.
24. سعادة وجمال 1988،مرجع سابق ص73.
25. زيتون 1986، مرجع سابق ص 95-97.
26. الصالحي، نجدت قاسم (1973)." التعليم وتكوين المدركات الحسية عند فيكوتسكي"، **مجلة التوثيق التربوي**، السنة 2، العدد6، وزارة التربية، بغداد،ص 19.
27. نشواتي،عبد المجيد، وآخرون (1985). **علم النفس التربوي**، ط1، وزارة التربية والتعليم وشؤون الشباب، عُمان، ص 106.
28. زريق، معروف (1978). **كيف تلقي درسا**، دراسة عملية واقعية في التربية واصول التدريس، ط4، دار الفكر، بيروت،ص 97.
29. قورة، حسين سليمان (1982). **الاصول التربوية في بناء المناهج**، ط7، دار المعارف، القاهرة، ص 462.
30. طعيمة وآخرون 2009 مرجع سابق ص 45-64.
31. دروزة، افنان نظير (1995). **اجراءات في تصميم المناهج**، ط2، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، 14-15.
32. دروزة، افنان نظير (1995). **اجراءات في تصميم المناهج**، ط2، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، ص 81.

33. Klausmeier, H. and W.L. Goodwin. (1975). **Learning, Human** Attitudes, Educational Psychology, Harper and Row, New York.

34.سعادة، وجمال 1988، مرجع سابق ص405406.

35. المرجع نفسه ص225..

36. المرجع السابق نفسه ص 258.

37. غانم، محمود محمد (1995). **التفكير عند الطفل تطوره وطرق تعليمه،** ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، ص 165.

38. جابر، جابر عبد الحميد وآخرون (1985). **مهارات التدريس،** دار النهضة العربية، القاهرة، ص119.

39. سعادة وجمال 1988 مرجع سابق ص 420.

40. الجنابي، انتصار عبد الحمزة، (2003). اثر نموذجي هيلداتابا وميرل لتسنون في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الخامس الادبي والاحتفاظ بها، **اطروحة دكتوراة (غير منشورة)،** جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد، ص 65.

40. الخطيب، محمود محمد علي (1992). فعالية استخدام أنموذجي ميرل وهيلداتابا في تدريس المفاهيم الرياضية لدى طلبة الصف الثامن، **رسالة ماجستير (غير منشورة)،** جامعة اليرموك، الاردن، ص 119..

41. Frayer D.A. " Effects of number of Instances and Emphasis of relevant attribute values on mastery of geometric concepts by fourth and sixth Grade children , Wisconsin Research and **Development center for cognitive learning Teach.** Rev. No.116 , 1970.P:20.

42. شوق، محمود احمد (1989). **الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات**، دار المريخ للنشر، السعودية، .ص 18.

43. قطامي، يوسف وماجد ابو جابر(2000). **تصميم التدريس**، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الاردن، .ص 429.

44. الدليمي، خالد جمال حمدي(2005). اثر استخدام انموذجي ميرل وريجيلوث الموسع في تحصيل طلاب الصف الرابع العام وتنمية تفكيرهم الناقد في مادة التاريخ، **أطروحة دكتوراه (غير منشورة)**، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد، .ص 50-51.

45. الزند، وليد خضر(2004). **التصاميم التعليمية**، سلسلة اصدارات اكاديمية التربية الخاصة، الرياض، .ص 296-297.

46. سعادة جمال 1988، مرجع سابق، ص 340.

47. طعيمة وآخرون 2009، مرجع سابق، 68-70.

48. نشواتي 1984، مرجع سابق، ص 90.

49. ابو حطب، فؤاد، وآ/ال صادق. **علم النفس التربوي**، ط2، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ص 298.

50. سعادة، 1988، مرجع سابق ص143.



الفصل الثالث

صعوبة النحو

3

الفصل الثالث

صعوبة النحو

[redacted]

إن أزمة اللغة العربية تأتي من أزمة تعليم فروعها ولاسيما تعليم النحو، لأن جوهر المشكلة ليس في اللغة ذاتها وانما في كوننا نتعلم العربية قواعد صنعة، وإجراءات تلقينية، وقوالب صماء نتجرعها تجرعا عقيما بدلا من تعلمها لسان أمة ولغة حياة، وان النحو العربي من حيث محتواه وطرائق تدريسه ليس علما لتربية الملكة اللسانية العربية، وإنما هو علم تعليم وتعلم صناعة القواعد النحوية وتعلمها، وقد أدى هذا مع مرور الزمن إلى النفور من دراسته والى ضعف الناشئة في اللغة بصفة عامة.

[redacted]

مما لا ريب فيه أن دارسي اللغة العربية يعانون مشقة وجهدا من درس النحو من دون غيره من الفروع، وهذه المعاناة كانت في الماضي وما زالت قائمة وستستمر إذا لم تجد حلا لهذا الدرس وسبيلا يذلل صعابه، فهذا الجواري يقول : " ما زال النحو العربي عند أهله عسيرا غير يسير ومثار شكوى المعلمين والمتعلمين على سواء، وقد صار مشكلة من مشكلات التعليم، فدراسته بالنسبة إلى الطلبة أشبه بالصخر الصلد لاطعم فيه ولا غذاء ولا فائدة ترجى منه، يدرسه المختصون حفظا واستظهارا بعيدا عن واقع الحياة العملية ". 9/1 ــ 10

والشكوى من اللغة العربية بسبب نحوها تملأ الآذان والضيق بالنحو ملء المشاعر والصيحات تنطلق في الوطن العربي على اتساعه تشكو كثرة الأغلاط النحوية التي يرتكبها المتعلمون في أحاديثهم وقراءاتهم وكتاباتهم، ولا تقتصر

الشكوى على ضعف المتعلمين فحسب بل جاوزتهم الى بعض خريجي المدارس الثانوية والجامعات الذين يعملون في مجالات الحياة المختلفة. 2/ 7

وهذه المشكلة لم تكن وليدة عصرنا إنما لها جذورها العميقة من عصر خلف الأحمر ت /180هـ، والجاحظ ت / 255هـ، والقرطبي ت / 592هـ، وغيرهم ممن كتب وأعرب عن هذه المشكلة، 12/3 حتى يذكر أن أعرابيا وقف على حلقة أبي زيد ت / 215هـ مستسمحا فظنّ أبو زيد انه جاء ليسأله مسألة في النحو فقال له أبو زيد : سل يا أعرابي عما بدا لك، فقال على البديهة شعرا مبديا عدم رغبته في النحو لكثرة ما يعرض فيه من الجمل المتكررة على نحو قولنا " ضرب عمرو زيدا ". 54/4

لستُ للنحوِ جئتكم لا ولا فيه ارغب
أنا مالي ولأمريءٍ ابدَ الدّهرِ يضربُ
خلّ زيداً لشأنه حيثُ ما شاء يذهبُ

إن الإحساس بصعوبة اللغة لم يلبث أنْ تحدد بإحساس يكمن في قواعد نحوها، ولهذا فان الشكوى ترتفع من ضعف الطلبة بالنحو في مراحل التعليم جميعا وعدم قدرتهم على فهمه والإفادة منه، ويهمل بعض الطلبة دراسة النحو معتمدين على الدرجات التي يحصلون عليها من فروع اللغة العربية الأخرى، 169/5 ويبغض بعض الطلبة مادة القواعد لأنها جافة بطبيعتها وخالية من التشويق وتتطلب عملا عقليا شاقا، لذا فقد كان هذا أول الأسباب في عزوف الطلبة عن مادة النحو وبرمهم منها، إنهم لا يستطيعون تذوقها بأفكارهم وان أذهانهم تقتحمها فلا تقبلها أو تمازجها، وانما يحفظون منها ما يحفظون حتى يقطعوا بها مرحلة من مراحل الدراسة ويقضوا بها حاجة من حاجاتها.6/ 6

ان الغرض من تدريس النحو هو تكوين الملكة اللسانية الصحيحة لا حفظ القواعد المجردة، فالعربي الأول الذي أُخِذَت العربية عنه لم يكن يدري ما الحال والتمني، ولم يعرف الفرق بين المبتدأ والفاعل، فكل هذه اسماء سماها مشايخ

النحو عندما وضعوا قواعد اللغة لحفظها من اللحن، لكن علماء النحو تأثروا بالأساليب الفلسفية والمنطقي، فبالغوا في مسائل الذكر والحذف، والتقديم والتأخير، والتقدير والتأويل، والعوامل والعلل، وهكذا جاء النحو محملا بعبء ثقيل من الأفكار الغريبة عن الدراسة اللغوية الخالصة، وممتلئ بدقائق الفروع ، والمجادلات، والأقيسة، والتعليلات، وخرجت دراسة النحو عن الغرض الذي وضع من اجله وهو خدمة اللغة العربية في مستوياتها المختلفة، قولا، وقراءة، وكتابة. 7/199ــ200

نلاحظ ان النحو بهذا الشكل قد استقى مادته من الفلسفة العقلية لا من الواقع، ومن شواهد وامثلة متجمدة لا تخضع لبحث ميداني، او استقراء، او متابعة، ومن افتراضات شخصية لامن اساس علمي يعتمد على ملاحظة الناطقين للغة.

ثم ان هناك ابوابا للنحو لم تفتحها الحاجة ولا طبيعة اللغة، وانما فتحتها ضرورة في الشاذ من الكلام والغريب من التعبير لا يفيد منها الدارسون ولا ينتفع بها المتخصصون، فقد عني النحويون باستخراج القاعدة من كل ما وصل اليه علمهم من كلام العرب شعرا، او نثرا، او مثلا، حكاية تحكى وعبارة تروى، فكثرت عندهم القواعد وتشعبت شعبا شتى، وتفرعت فروعا لا حصر لها ولا ضبط، واصطنعوا لكل قاعدة عامة منطقاً حكّموهُ في ما رَوُوا من كلام العرب وما تكلم به المتكلمون من قبل ومن بعد. 8/ 11ــ12

وقد وصل الأمر الى أنهم قد اخضعوا النص القرآني للقواعد النحوية، فأَوّلوا فيه وقَدّروا، ليسايروا القواعد التي وضعوها، وكان الأولى أن يخضعوا قواعدهم لهذا النص المعياري البليغ، وهكذا اصبحت القواعد النحوية التي يجب أن توضع في الأصل على وفق ما نطقت به العرب، ان صارت حجة عليهم، وهم اصحاب اللغة، فمثلا، ان كلمة (اذا) لا تدخل الا على الفعل، فاذا قرأنا قوله تعالى: " ﴿إِذَا ٱلسَّمَآءُ ٱنشَقَّتْ ﴾"، (الإنشقاق/1) وقوله: ﴿إِذَا ٱلسَّمَآءُ

ٱنفَطَرَتۡ ﴾، (الإنفطار/1) وقول لبيد: (اذا القوم قالوا من فتىً قلت انني) ... وهكذا قلنا في الإعراب : ان (السماء) فاعل لفعل محذوف يفسره المذكور وتقديره ﴿إِذَا ٱلسَّمَآءُ ٱنشَقَّتۡ ﴾ ، (واذا انفطرت السماء انفطرت)، وهكذا.

ويعلق الطنطاوي على هذا قائلا : ما هذا الهذيان ؟ هل سمعتم عربيا عاقلا يقول هذا الكلام ؟ ولمَ لا نعلم التلاميذ أن السماء في قوله تعالى : " ﴿إِذَا ٱلسَّمَآءُ ٱنشَقَّتۡ ﴾ ،" مبتدأ (مثل كل اسم مرفوع يبدأ به الكلام).

ومثال آخر على المبالغة في التقدير في الكلام العربي ليأتي مطابقا للقاعدة أن (إنْ) بحسب القواعد لاتدخل الا على الأفعال، فان جاء بعدها اسم، قُدّر لها فعل يفسره المذكور، ومن طريف ما يروى أن (طه حسين) كان يجادل احد علماء النحو في اعراب قوله تعالى: "﴿وَإِنۡ أَحَدٞ مِّنَ ٱلۡمُشۡرِكِينَ ٱسۡتَجَارَكَ فَأَجِرۡهُ ﴾"، (التوبة/6) فقال الرجل : انّ (إنْ) جازمة لفعل محذوف تقديره : وإنْ استجارك احد من المشركين استجارك... فقال (طه حسين) : أتزيد في كلام اللّه يارجل ؟!.

ويعجب **الطنطاوي** (نقلا عن مدكور) من النحويين قائلا: " لماذا لا يعلمون التلاميذ انها اذا جاءت قبل الفعل المضارع فاء السببية، او واو المعية، او لام الجحود، نصبته بعد أن كان مرفوعا، ولماذا يكون العامل على نصبه (أنْ) مستترة وجوبا لم تظهر ابدا، ولم يَرَها احدٌ ابداً، هل في الألفاظ جنٌ يرون الناس ولا يراهم الناس ؟ وما نفع هذه القاعدة التي لااصل لها، واذا كان المقصود كله أن ننطق بالفعل المضارع منصوبا ان سبقته هذه الأدوات، سواء اكانت هي بذاتها الناصبة أم كان الناصب (أنْ) هذه التي لم يُبصرها احد ؟ ما الفرق ؟ ولماذا نتعب انفسنا بالإشتغال بهذا العبث ؟ هل هو (تحقيق في قضية نصب) امام محكمة الجنايات ؟ وعلينا أن نعيّن المجرم الذي نصب لئلا تقيد الجريمة (ضد مجهول)! ". 9/ 280ـ 281

والكاتبة تتفق ورأي الطنطاوي في مسألة التقدير الزائد عن الحاجة، فكان الأولى الإلتزام بما هو موجود في النصوص سواء اكانت قرآنية ام غيرها، وعدم الإتيان بما يعقدها وينفر الطلبة منها، اذ تعتقد الكاتبة ان مسألة التقدير والحذف والأوجه الإعرابية المتعددة للنص الواحد هو السبب الأول في عزوف الطلبة عن الدرس النحوي، وهو سبب جفافه وعدم استساغته وجعله فقط وسيلة للحصول على الدرجة لإجتياز الإمتحان لا لتقويم الألسنة.

ومن الأمثلة على تعدد الأوجه الإعرابية، انه لا نجد فائدة من الأوجه الإعرابية اذا علمنا ان جملة (نعم الرجلُ الصادقُ) فيها ثلاثة اوجه اعرابية، علماً ان الحركات في الجملة تبقى كما هي من دون تغيير، ما الذي يفيده الدارس من هذه الأوجه المربكة اذا كان هدفنا سلامة النطق ؟!. 10/ 165

ومن مهزلة تعدد الأوجه الإعرابية ما جاء في اخبار **الزجاجي:** (قرأ محمد بن سليمان الهاشمي وهو امير البصرة على المنبر: ﴿**انّ اللّهَ وَملائكتهُ يصلونَ على النبي**﴾ (الأحزاب/56) برفع (ملائكتُه)، فعلم انه قد لحن، فبعث الى النحويين وقال لهم : خرّجوا لها وجهاً، فقالوا نعطف بها على موضع (انّ) لأنها داخلة على المبتدأ والخبر، فاجازهم واحسن صلتهم. 11/ 25

لقد عدّ البعض (ان النحو للكلام كالملح للطعام)، 531/12، هذه العبارة تتردد بين المشتغلين بالنحو، وتعني ان النحو ليس هو الكلام نفسه، لكنه ضروري لإصلاحه وتقبله تماماً كما ان الملح ليس هو الطعام نفسه، وإنما هو ضروري لإستكمال اجادة طهيه وتذوقه واساغته، لكن الملح اذا زاد عن القدر المطلوب، مجته الطبيعة البشرية في ذاته، وعافت الطعام الذي خالطه ايضاً، والنحو ايضا اذا استخدم في اللغة بقدر حاجتها منه وفائدته لها كان مقبولا مساغا، اما اذا جاوز الحاجة والفائدة الى الإكثار والزيادة من دون حاجة، فانه حينئذ يكون عبثا في ذاته، اذ يصعب فهمه واستيعابه، وقد يؤدي الأمر الى نفرة الناس عن تعلم اللغة نفسها. 13/ 17ـ 18

ولقد لاقى النحو العربي نفوراً وتعنتاً حتى من علماء اللغة وأدبائها، وشعرائها، فهذا عَلَمٌ من اعلام النحو المعاصرين وهو (**ابراهيم مصطفى**) يُدلي بوجهة نظره تجاه مادة النحو العربي يقول: " اتصلت بدراسة النحو في كل معاهده التي يُدَرّس بمصر، وكان اتصالا وثيقا، ورأيت عارضة واحدة لا يكاد يختص بها معهد من دون معهد، ولا تمتاز بها دراسة عن دراسة، هي التبرم بالنحو، والضجر بقواعده، وضيق الصدر بتحصيله، على ان ذلك من داء النحو قديما، ولأجله أُلّفَ (التسهيل، والتوضيح، والتعريب) واصطنع النظم لحفظ ضوابطه، وتقييد شوارده". 14/ ب

وهذا شاب يعد ضبط قواعد النحو العربي اصعب عليه من موت ابيه: قَدِمَ على ابن علقمة النحوي ابن اخٍ له فقال: ما فعل ابوك؟ قال: مات، قال: وما فعلت علته ؟ قال: وَرَمَت قدميه، قال: قل قدماه، قال: فارتفع الورم الى ركبتاه، فقال: قل ركبتيه، فقال: دعني يا عم، فما موت ابي باشدّ علي من نحوك هذا. 15/ 164

وهذا **ابن دريد يتندر** بنفطويه : 94/16

أُفٍ من النحوِ واصحابه ... وصار من اصحابه نفطويه
احرقهُ اللهُ بنصفِ اسمهِ ... وصيّرَ الباقي نواحاً عليه

وقد انتقد **الجاحظ** ت/255هـ، الإكثار من دقائق النحو وجزئياته ويرى انه مضيعة للوقت ومشغلة للصبي، ويجب ان نكتفي منه بما يساعد على تجنب اللحن في الكلام والكتابة، اذ قال في احدى رسائله: " واما النحو فلا تشغل قلب الصبي به الا بقدر ما يؤديه الى السلامة من فاحش اللحن، ومن مقدار جهل العوام من كتاب ان كتبه، وشعر ان انشده، وشيءٍ ان وصفه، وما زاد على ذلك فهو مشغلة للصبي عما هو أولى به من رواية المثل الشاهد، والخبر الصادق، والتعبير البارع ". 17/ 38ــ 39

وهذا **الأحمر البصري** ت/180هـ، ألفّ رسالة اسماها (مقدمة في النحو) يقول فيها: " لما رأيت النحويين واصحاب العربية قد استعملوا التطويل والعلل، واغفلوا ما يحتاج اليه المتعلم المتبلّغ في النحو من المختصر والطرائق العربية، والمأخذ الذي يخفى على المبتدئ حفظه ويعمل في عقله ويحيط به فهمه، انعمت النظر والفكر في كتاب أؤلفه، واجمع منه الأصول والأدوات، والعوامل على اصول المبتدعين ليستغني به المتعلم عن التطويل". 18/33 ـ 34

ان اصعب ما يعانيه مدرس اللغة العربية اليوم ايصال النحو الى عقول طلابه شريطة ان يستخدم في الكلام والكتابة لا مجرد استظهار قاعدة وحفظ مَثَل وسرعان ما تتضاءل هذه الجهود، **فالسامرائي** يقول : " الأجيال الجديدة في حيرة من امر هذه العربية، والأسباب تعود الى تعليم العربية الى يومنا هذا لم يكن في طرائق علمية مقبولة ...كان النحو العربي ابتداء من المدرسة الإبتدائية الى مرحلة الدراسة العالية نحوا سقيما مثقلا بالإضافات التي تبعد عن الحقيقة اللغوية والعلم اللغوي ". 19/67

ويفسّر **حسان** الموقف من النحاة قائلا : ان النحاة حين قعّدوا القواعد لم يأخذوا لهجة واحدة هي افصح اللهجات ويدرسوها في مرحلة زمنية واحدة من مراحل تطورها، بل بدلا من ذلك درسوا لهجات عربية متعددة ليستخرجوا منها نظاما نحويا موحدا، وقد درسوا هذه اللهجات المتعددة على حقبة زمنية طويلة تجاوزت الخمسة قرون، ولم يفطنوا الى ضرورة الفصل بين مرحلة ومرحلة اخرى من تطور اللغة كما فعل اصحاب تاريخ الأدب بتطور التعبير اللغوي الجميل، وبذلك خلقوا مشكلات كثيرة ايسرها اختلاف الأقوال في المسألة الواحدة، وافتعال الحذف والتقدير، والتقديم والتأخير، وحمل الأساليب اللغوية، على غيرها ظاهريا. 20/ 13

والنتيجة ان النحو بالشكل الذي يؤلف عليه بالطريقة التي يدرس بها الآن قد اصبح علماً عقيما، يدرسه الرجل ويشتغل به سنين طوال ثم لايخرج منه الى

شئٍ من اقامة اللسان، والفهم عن العرب، ويقول **مدكور** : " واني لأعرف من شيوخنا من قرأُوه دهراً، ووقفوا على مذاهبه، واقواله، وعرفوا غوامضه، وخفاياه، واوّلوا فيه وعللوا، وناظروا فيه وجادلوا، وذهبوا في التأويل والتعليل كل مذهب، ثم لايكاد احدهم يقيم لسانه في صفحة يقرؤها، او خطبة يلقيها، او قصيدة يرويها، ولم يقتصر هذا العجز على طائفة من الشيوخ المعاصرين والعلماء المتأخرين، بل لقد وقع فيه ناس من افاضل النحويين وائمتهم منذ العهد الأول "، 21/ 282 فقد روى السيوطي : ان رجلا قال لإبن خالويه : اريد ان تعلمني من النحو ما اقيم به لساني، فقال له ابن خالويه : انا منذ خمسين سنة اتعلم النحو، ما تعلمت ما اقيم به لساني. 22/ 529

هل ياترى أن قراءة النحو خمسين سنة لا تعلم صاحبها كيف يقوم لسانه، فأيّ فائدة ترجى من النحو ؟! ولا مراء ان ذكر هذا العدد هو من باب المبالغة الطريفة، وهو اشارة الى ان النحو بهذا الحال الذي مرّ لايحقق الهدف المرجو منه وهو اقامة اللسان العربي ولو دُرّسَ بهذا الزمن.

وقد اثر هذا في التلاميذ فالصيحات تنطلق في العالم العربي تشكو كثرة الأغلاط النحوية التي يرتكبونها في كلامهم وقراءاتهم وكتاباتهم ولا تقتصر الشكوى على ضعف التلاميذ فحسب بل جاوزتهم الى خريجي المدارس الثانوية والجامعات الذين يعملون في القطاعات عامة،وهذه النتيجة التي وصلنا اليها بسبب النحو، فالتلاميذ والطلبة في مراحل التعليم المختلفة مطَالَبُونَ بحفظ قواعد النحو المختلفة بترتيبها التقليدي في كتب النحو بصرف النظر عن حاجتهم اليها في كلامهم وكتاباتهم. 23/ 282- 292

والكاتبة ترى ان سبب وضع الموضوعات بالترتيب التقليدي وعدم تسلسلها بحسب القاعدة التربوية، او عدم وضع الشئ المناسب في المكان المناسب أي في مستوى التلاميذ والطلبة يعود الى اللجان المسؤولة عن وضع المناهج اذ لايتم وضع

المناهج على اساس وظيفي بل يتم اختيار الموضوعات بحسب الخبرة الشخصية والنظرة الذاتية للأعضاء مما يجعل موضوعات المنهج في حالة تغير مستمر.

ولم يكن رأي **القيسي** مخالفا للآراء التي طرحها علماء النحو السابقة حول النتيجة التي وصل اليها النحو اذ يقول: " ان مسألة الضعف في استخدام النحو التي صاحبت الإجيال العربية عبر سنواتها الطويلة في المُدَد المتأخرة أدت الى الحاق الإساءة بالنحو العربي، فخلّفت جوا من التنافر بين الدارسين والمادة المدروسة، وولدت هوة عميقة حالت من دون تحقيق الفائدة المرجوة من دراسة هذا العلم حتى وصلت الحال الى العزوف كليا وفي المستويات المختلفة، وقد أسهمت في هذا الواقع ظروف كثيرة وملابسات لايمكن تحديدها، أثرت في استقطاب الأطراف وحالت دون تقارب وجهات النظر، وهذا يدعونا الى اعادة النظر في المادة النحوية التي تدرس، لتخليصها مما علق بها من دخيل او لازمها من مصطلحات، لقطع دابر الأسباب التي ادت الى عزوف الأبناء عنها "،لكن القيسي له رأي آخر في اسباب صعوبة النحو اذ يعزي الصعوبة الى خصائص اللغة وتعقيداتها اذ يقول في ذلك: " اما ما يقال بشأن الصعوبات التي يجابهها الدارسون وهم يتعلمون النحو، او يدرسون موضوعاته، فجواب هذا معروف يتلخص في خصائص اللغة نفسها، وما تحتفظ به من تراكيب وتستخدمه من وسائل، وتستعين به من ضوابط تمكنها من الإحتفاظ بهيكلها وصيانة شكلها، ولم نعرف لغة من لغات الدنيا سهل فيها النحو بحيث اصبح خاليا من التعقيد، اوتيسرت وسائله حتى صار مستساغا ومقبولا من دون صعوبة ". 24/100-101

وان مشكلات تدريس النحو منها ما يتعلق بطبيعة دراسة القواعد العربية ومناهجها، ومنها ما يتعلق بطبيعة تعليم المبادئ النحوية بصفة عامة، فلغة الطفل التي اكتسبها تختلف عن اللغة المعيارية (الفصحى)،فضلا عن عدم وجود الدافع عند الطفل لتعلم القواعد بصورتها التقليدية،وعدم ربط القواعد بواقع التلميذ

اللغوي، وما شاب النحو من شوائب تلك المشكلات التي كانت سبب ضعف المتعلمين في القواعد النحوية، اوسع من ان توصف، واضخم من ان تعالج، وان القلم ليحار كيف يتناولها، انها لمهزلة بل فاجعة وانتحار للعربية اليوم على ايدي طلابها، ويكفي لاي معلم تصوير لعظم النكبة ان يورق دفاتر الامتحانات العامة للطلبة او ان يستمع الى متحدثين لهم بالفصحى، فتجد من البديهيات من فعل واسم وحرف غير معروفة لدى الكثيرين، ! وهذا ما لمسته الكاتبة في تدريسها لطلبة الدراسات العليا لتخصص طرائق تدريس اللغة العربية اذ حين يتحدثون يرفعون المجرور وينصبون المرفوع وهذا ابسط ماينبغي ان يتعلموه وهو عمل (حروف الجر) الذي يحترفه العامة سليقة ومن سياق الحديث، فكيف بالمتخصص المحترف العربية والمعلم لها !؟، فضلا عن عدم القدرة على التمييز بين الفاعل والمفاعيل وحروف النصب والجزم والجر !حتى ليخيل لمصحح الدفاتر الامتحانية، وحتى الدفاتر العامة في القبول الى بعض الكليات انه يعيش مع اعاجم لا مع عرب اقحاح، هانت لغتهم عليهم.

وقد بينت الدراسات ان هناك ضعفا واضحا لدى المتعلمين في القواعد النحوية وتطبيقاتها، واظهرت ان هذا الضعف امتد الى طلبة اقسام اللغة العربية الذين يتولون تدريس اللغة العربية في المدارس الابتدائية والثانوية بعد تخرجهم، واظهرت الدراسات وجود نسبة غير قليلة من مدرسي اللغة العربية يستعملون العامية في تدريس اللغة العربية، وهذا يعكس حالة التدني الواضحة في مستوى تمكن المتعلمين من القواعد النحوية، وقد بينت هذه الدراسات ان اسباب هذا الضعف متعددة ومتشعبة منها ما يتصل بالمتعلم ومنها مايتعلق بالمعلم او بطريقة تدريسه وبعضها له علاقة بالمادة او المنهج او البيئة المحيطة بالمتعلم والتسهيلات المقدمة لعملية التعليم. 25/187-188

وتكاد تجمع الأدبيات التربوية التي تناولت تدريس اللغة العربية، او تدريس القواعد النحوية على ان في النحو صعوبة تعوق المعلمين والمتعلمين عن تحقيق

الأهداف المرجوة من دراسته وتتمثل صعوبة النحو في بعض مظاهر ضعف الطلبة في النحو بشكل " لايستطيع احد انكاره، بل نستطيع أن نلحظها بأدنى استماع، وبأيسر نظرة الى الجمل والعبارات المكتوبة"249/26

ومن مظاهر ضعف الطلبة في اللغة العربية ما يأتي : 55/27

1. ضعف قدرة الطالب على قراءة نص بلغة عربية صحيحة.
2. ضعف قدرة الطالب على التحدث بلغة صحيحة يراعي فيها الضبط الصحيح للكلمات.
3. ضعف قدرة الطالب على إعراب جملة، او تركيب نحوي اذا ما طُلب منه، ومن ثم فهو غير قادر على فهم معناها او استيعابه او نقل المعنى للآخرين.

من اسباب صعوبة النحو ما يأتي : 28/121-124

1. طبيعة النحو العربية تختزن صعوبة في نفسها نجمت من كونه تحليلا منطقيا فلسفيا للغة اكثر منه علم وصفي قائم على سرد الظواهر وصوغ الحقائق في نظريات.
2. ضخامة المادة نتيجة تعدد آراء النحاة تجاه المسألة الواحدة وخلط غث مواد النحو بثمينه، والمستعمل بالمهجور، والاعتماد على التمارين الافتراضية الوهمية.
3. عسر طريقة تدريسه بالاعتماد على التلقين والحفظ، واستظهار الأحكام من دون معرفة الطلبة للغاية منها، وتفعيل ما تعلمه والافادة منه، وتوظيفه في مكانه.

ويؤكد طعيمة وآخرون ان من اسباب النحو : كثرة القواعد النحوية التي تقدم للطلبة في مراحل التعليم العام، وتشعب التفاصيل التي تندرج تحت هذه

القواعد ،وتقــديم هــذه القواعــد للطلبــة علــى اســاس مــن منطــق الكبــار وتفكيرهم، ممــا يجعلـها بعيـدة عـن الوظيفـة ـِيْ حيـاة الطالـب، والتركيـز ـِيْ تدريسـها علـى الجانب الشـكلي، وعدم مراعـاة مدرسـي المـواد الأخـرى للقواعـد النحوية سواء أكان ـِيْ اثناء تقديمهم لدروسهم ام مطالبتهم للطلبة بالتقيد بها ـِيْ اثناء القراءة او الكتابة، واعتماد مدرسي النحو على الطريقة القياسية فقط ـِيْ تدريسهم للقواعد النحوية. 29/451-452

وقد ذكر العيسوي ان من بين ابرز مشكلات تدريس النحو التي كانت سببا ـِيْ ضعف المتعلمين بالقواعد النحوية ما يأتي:

1. **جفاف النحو وصعوبته**: وتأكيده على محاكمات عقلية مجردة عن واقع الحيـاة العمليـة، فهـو يؤكـد التعليـل ـِيْ كـل قاعـدة وشـغله الشـاغل التدقيق ـِيْ الجمل والتراكيب لمعرفة موقع الكلمة من الإعراب، وضبط حركاتهـا والتـدقيق ـِيْ الحـروف لضـبط حركاتهـا ، بـل التـدقيق ـِيْ الحركات ذاتها، لمحاولة الاهتداء الى حروف محذوفة بدلالتها، بسبب الاعلال مثلا او التدقيق ـِيْ الحرف نفسه لمحاولة ارجاعه الى حرف آخر كما هو الحال ـِيْ الإبدال، ويؤكـد كذلك اسـتذكار القواعـد اسبقة وفهم القواعد الجديدة، والاستعانة بهما لحل رموز التراكيب المكتوبة على السبورة، او ـِيْ بطون الكتب المنهجية.

لـذا فـان النحو، وهـذه الحالـة يحـتج الى جهـد عقلـي شاق، بحصـر الفكـر والانتبـاه الى حـروف صـماء وحركـات فوقهـا، ويحتـاج الى التركيـز علـى التعليل المنطقي والتحليل النفسي للغة والملاحظة والموازنة، كذلك يحتاج الى ثـروة لفظيـة واساليب دقيقة ـِيْ التعبيرن يعجز عن ادراكها الطالب، ولاسيما ـِيْ مرحلة التعليم الاساسي.

2. **جمـود طرائـق التـدريس** : وهـي الـتي تعتمـد علـى حفـظ القواعـد النحويـة حفظا، كمـا انهـا تؤكـد ان تحفـظ الامثلـة والشـواهد مـن غـير دراسـة

تحليلية لها ،ولا تطبيق واسع عليها ،وتعتمد كذلك على الاكتفاء بقراءة مادة في الصف قراءة صورية من المدرس او الطلبة ،وقيام المبرزين فقط بحل بعض التمارين من غير التفات الى مدى فهمها من الآخرين، او الى صحة نقلها او اكتمالها في دفاترهم، وتعتمد هذه الطرائق على الربط بين القاعدة النحوية والمعنى حين تدريسها وحين حل التمارين الخاصة بها ، مما يحيل الدرس الى جفاف وجود وملل بل الى كره ومقت.

3. **مدرس النحو** : فضلا عن التزام المدرس بالطرائق الجامدة، لايفكر تفكيرا جديا في تيسير النحو ،ولا في كيفية ادخال جو الفرح والشوق الى نفوسهم من طريق المادة الدراسية ،فلا تمهيد ولا مقدمة ، ولا امثلة من عنده ليستنتج منها القاعدة ،ولا افادة من السبورة ، ولا تشويق في الحديث او في الاسلوب التدريسي، والمدرس عادة لايتجاوب وموضوعه ، فلا ينشرح له صدره ، ولا نشاط معه ،ولا تجاوب مع طلابه ، فلا اهتمتم لمدى فهمهم او تصحيح اخطائهم، او انتقاء النافع لهم من الموضوع وترك ما لايفيد ، او محاولة صياغة المادة العلمية بما يثير الشوق والمتعة في نفوس، هذا فضلا الى ضعف الكثير من المدرسين بعلمهم في النحو والصرف فيدرِّسون الخطأ بدلا من الصواب، اذ النحو صعب دقيق واسع.

4. **الكتاب المدرسي والمنهج:** اما كتاب النحو فمنفر ، ويدعونا الى كراهيته، غلاف الكتاب وورقه وحروف طباعته وعناوينه وخلوها من الرسوم والأشكال الجميلة ،كيفية طبعه واخراجه ،تعلقب موضوعاته تباعا من غير فجوة او فراغ، خلوه من وسائل الإيضاح والمتعة والزخرفة ، او النقوش المناسبة ، بعض الحكم في الفراغات، وطريقته التقليدية في عرض أمثلته ،واسلوب البحث المعقد احيانا الذي يعقب الأمثلة لإستنتاج القاعدة ،والشواذ عن القاعدة حينا ،وتمارينه المعقدة احيانا ، والمرطبة والتي تحوي الشواذ عن القاعدة ، او تتناول موضوعات

لم يدرسها الطلبة من قبل، ذلك يوقف الطالب موقف الحيرة والاضطراب.

اما منهج النحو: فيشمل كثيرا من الموضوعات المعقدة والنادرة،وهي اقرب الى الفلسفة منها الى اللغة،ولا تمر في عمر الكاتب او القارئ او المتكلم مثل (لا النافية للجنس) والاجه المختلفة لإسمها وخبرها،و(لاسيما) وحالات ما بعدها واعرابه،و(التصغير والنسب) و(الإعراب وانواعها تفصيلا)،ومثل (إنْ وما ولا ولات)العاملات عمل ليس،و(التنازع)،واغلب الموضوعات الصرفية،وغيرها كثير تختلف فيه الأوجه الجائزة والشاذة، ومما لافائدة عمليا منه في كلامنا وكتاباتنا.

1. **العقدة النفسية من النحو:** تلك الأمور وغيرها مجتمعة واستمراراها مدة طويلة، لازمت الطالب في دراسته فأدت به الى القناعة بان النحو عقد العقد، ولا يمكن حلها او ادراك حقيقتها او الانتفاع منه في الحياة،فعزف كثيرون عن دراسته وعلقوا املهم على فروع العربية الاخرى،من ادب وتعبير ومطالعة ونصوص،تغنيهم درجاتهم عن درجات النحو التي افلسوا منها،ولي لهم فيها رصيد.30/279-280

اما الحلاق فقد ذكر اسباب الضعف النحوي في النقاط الآتية:

1. قصور مناهج تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم قبل الجامعي عن الوفاء بما هو مطلوب واساسي للطالب لتحقيق سيطرة معقولة على لغته نطقا وكتابة،فنجد ان اختيار القواعد النحوية لا يقوم على اساس علمي يراعي معيار الوظيفية التي ينبغي ان تحكم هذا الاختيار وتحدد مدى حاجة الطلبة لاستعمال القاعدة النحوية في المواقف اللغوية الحياتية،ومن جوانب القصور في المناهج ايضا قيامها على نظرية الفروع التي تقسم اللغة العربية الى نحو وصرف وقراءة وادب وتعبير واملاء وخط وهذا يؤدي الى تفتيت اللغة وتجزئتها وضياع الهدف من دراستها.

2. ضعف مستوى معلمي اللغة العربية بمراحل التعليم العام اذ ان كثيرا منهم تعوزه القدرة على التحدث باللغة العربية الفصيحة وربما يتعثرون في تلاوة بعض آيات من القرآن الكريم، او في القاء النصوص الأدبية امام طلبتهم ويمكن ارجاع هذا االضعف في مستوى هؤلاء المعلمين الى جملة اسباب منها:

- الضعف في الاعداد في مراحل دراستهم المختلفة.
- اعتماد كثير من الكليات الجامعية في قبولاتها لطلبة ضعاف من الحاصلين على معدلات متدنية في الثانوية العامة.
- اعتماد وزارات التربية في بعض الدول العربية على معلمين غير مؤهلين تربويا واكاديميا.
- العبء الدراسي الثقيل الملقى على كاهل المعلم مما ضيق امامه الآفاق للاطلاع والقراءة لتحسين مستواه اولتحديد معلوماته وجعله اسيرا للكتاب المدرسي، والخطط التي اعدها لدروسه في سنوات سابقة، الأمر الذي يقتل فيه روح الإبداع والإبتكار التي ينبغي أن تلازم المعلم طوال سنوات عمله بالميدان.

3. الطرائق التدريسية التي يتبعها كثير من معلمي اللغة العربية ولا سيما في تدريس مادة القواعد النحوية طرائق تقليدية غير شائقة لا تساير روح العصر ولا تلبي حاجات الدارسين ولا تخلق الدافع لديهم.فالقواعد النحوية تدرس في كثير من مدارسنا بطريقة القائية جافة ورتيبة لا تستثير في الطلبة شوقا ولا توقظ حسا فيهم انما تؤدي الى النفور، فضلا عن ان كثيرا من المعلمين يعتمدون في شرحهم الدرس النحوي على امثلة متكلفة وشواهد مبتورة يحفظها الطالب ثم يسترجعها في الامتحان من دون الافادة منها في تقويم لسانه وعصمة قلمه.

4. اعتماد اساليب تقويمية تعتمد على الامتحانات النظرية التي لا تقيس مستويات الطلبة في الاستعمال الفعلي لقواعد اللغة العربية في المواقف اللغوية المختلفة بل تركز على مدى حفظهم هذه القواعد واجترارها في الامتحان ثم تنسى بعد ذلك.
5. تفشي اللغة العامية في كثير من المدارس ولا يقتصر الأمر على معلمي المواد الدراسية المختلفة وانما وصل الى بعض معلمي اللغة العربية اذ يستعملون اللغة العامية في شرحهم لدروسهم ومرد ذلك ضعفهم واستخفافهم بها.
6. كثرة القواعد النحوية والصرفية وتشعبها وكثرة تفصيلاتها بصورة لا تساعد على تثبيت هذه المفاهيم في اذهان الطلبة بل تجعلهم يضيقون بها. 31/320-321

[redacted] 32 281 287

لغرض تدارك ضعف التلاميذ في النحو، علينا ان نعنى بكل من المعلم وطريقته، والكتاب ومنهجه:

[redacted]

أ. **استخدام تكنولوجيا التعليم وتنظيم السبورة وحسن عرض الموضوع عليها:** لتكون وسيلة ايضاح لا تعقيد، ووسيلة امتاع لاارباك، وذلك بحسن تنظيم الأمثلة المعروضة عليها وبخط جميل جذاب، وبتخطيط هيكل للموضوع بخطوط واقواس وترتيب، فيه من الابتكار والإبداع والتشويق ما يشد افكار الطلبة الى السبورة ويجذبهم نحوها جذبا قويا أخّاذا، وكذلك العناية بنماذج حلول التمارين على السبورة وتخطيط الحل لكل تمرين على ضوء المطلوب منه، مع حل نموذج واحد ليهدي الطلبة الى بقية الحلول مع انفسهم.

ب. **اسلوب التعامل مع الطلبة** : فيضفي من إشراق نفسه وطيب معاملته وحلو حديثه، ما يبعدهم عن القيود الرسمية الجافة، فيندي جو الدرس بندى سلوكه، فلا جفاف لمادة ينجذب فيها التلاميذ انجذابا نحو مدرسهم، وعليه ان يتحدث اليهم ببطء، وينزل الى مستواهم كي لا تبقى في نفوسهم رهبة ولا نفور من موضوع النحو، فيقبلوا اليه وهم مطمئنون واثقون من تفهم الموضوع، بسبب ثقتهم بمدرسهم الذي يعني بهم هذه العناية.

وعلى المدرس أن يعنى بادخال الفرحة الى نفوسهم، فيكون خفيف الظل سريع النكتة، مزودا بروح الفكاهة والدعابة واللطف، لا يتهيبه الطلبة بل يسرون لوجوده، ويحبون موضوعه لحبهم اياه، كما يحسن أن يزين الموضوع بتعليقات في خلال عرض الدرس، تفرح الطلبة وتنشطهم لكي لايكون الدرس كله علما جافا، وجدا خالصا، والترويح النفوس في اثناء الدراسة ادعى الى الفهم والاستجابة والقبول.

ت. **تحديد الواجب البيتي** : في تحضير الموضوع الجديد من الطلبة قبل ساعة الدرس، حتى يكون ذلك ادعى الى تقبلهم الموضوع الجديد، وتفهمهم اياه، وحل معضلاته ولغرض الزامهم بالتحضير يحسن استجوابهم في بدء الدرس بالموضوع الجديد، دقائق معدودة، او اسهامهم حين الشرح، مع الانتباه الى غير المساهمين في الدرس واشعارهم بتقصيرهم.

ث. **الإكثار من التطبيق الشفهي على القواعد**: بعد الفراغ من شرحها وقبل البدء بحل تمارين الكتاب وذلك لغرض هضم القاعدة، وممارستها في التفكير والحديث، لتكون جزءا من كيان الطالب الفكري والكلامي، حتى اذا باشر الطلبة مع مدرسهم بحل تمارين الكتاب

يسر عليهم ولم يجدوا صعوبة ولم يكونوا مجرد ناقلين للحلول من السبورة ومن دفاتر زملائهم كما هو واقع الحال!

كذلك يجدر بالمدرس الالتزام بالقواعد النحوية في ضبط حركات كلماته حين الحديث والابتعاد عن التسكين للتخلص من التحريك، على نقيض قاعدة الجهلة (سكن تسلم) !والابتعاد عن العامية وذلك في دروس العربية والدين جميعها، ويذكر طلبته دائما الالتزام بالفصحى والتحريك، ويشدد عليهم الحساب فيهما،ويعني بالتطبيق النحوي في سائر دروس العربية، ويجدر بسائر المدرسين الالتزام بالفصحى، ليكونوا قدوة لطلبتهم وتوحي باهمية النحو حين التزام سائر المدرسين به.

ج. **تيسير النحو** : أي عدم الإيغال في دقائق الموضوع والوجوه المتعددة له والشواذ عن القاعدة وحفظ الشواهد فيه،واختلاف الآراء والمذاهب النحوية، وضرورة البعد عن الاستطراد في الموضوعات النحوية التي لاتفيد الطلبة في واقع الحياة، مثل دقائق الإعراب وما يتصل به من بناء واعراب تقديري ومحلي،ويحسن بالمدرس العناية ببيان معاني الأدوات اللغوية وطريقة استعمالها في الكلام وبيان اثرها الإعرابي من دون التفصيل، ويحسن به حين الإعراب وتدريس القاعدة أن يربط بين معنى النص والقاعدة باسلوب سهل ممتع، فيفيد الطلبة من معنى النص لتفهم القاعدة، وبذا يسهل على الطلبة ادراكها وتطبيقها، اذ أنها سبقت أن ارتبطت في ذهنه بفكرة واضحة واسلوب شائق، ولم تكن موضوعا آليا يقتصر على الحفظ وحده فتُمل وتُكره،وتضطرب من غير استقرار ولا تلبث أن تنسى.

ويجدر بالمدرس البعد عن التكليف في الأمثلة وضرورة توثيق القواعد بالأدب والحياة فتكون الجمل مستقاة من واقع حياتهم،ومعانيها محببة الى نفوسهم.

ومـن محاسـن التـدريس في النحـو : التـدرج مـن السـهل الى الصـعب ومـن المحسوس الى المعنوي طبقا لقواعد علم النفس، ومنها اختيار احسن الوسائل المناسبة في تدريس النحو واستنباط قواعده.

[redacted]

1. **المنهج** : ينبغي أن يعنى بتحقيق اهم هدف من اهدافه، وهو كونه وسيلة التعبير وضابطا للحركات والسكنات وليس غاية ينبغي العناية بانتقاء الموضوعات التي يكثر ترديدها على اللسان والقلم ليفاد منها في الكلام والكتابة وهما وسيلتا التعبير.

فلو عني المنهج لتدريس الموضوعات التي تمثل حاجتنا الماسة اليها اكثر من غيرها وتمثل كثرة ترديدها في كلامنا وكتاباتنا، فلو عني بها منهجنا في مرحلة التعليم الابتدائي، ثم توسع بها في المرحلة المتوسطة والثانوية ثم الجامعية، لاستطاع ان يضمن للطلبة مستوى مرموقا في ضبط لسانهم لأن المنهج في هذه الحالة يعني بالقواعد العملية التي تتردد على اللسان العربي ويفيد منها في واقع حياته.

وان حصيلة ما توصلت اليه الكاتبة أن طالب الثانوية والخريج وطالب الكلية لا يفقه بديهيات النحو، لأنه لم يعرج عليها ولم يراجعها في مرحلته الدراسية، وانه مشغول بما ليس له صلة بواقع حياته من دقائق النحو، وهذا ما لاحظته الكاتبة عند تصحيح الدفاتر الامتحانية، ويقع في الأخطاء النحوية اصحاب الشهادات العليا.

2. **اسلوب كتاب النحو** : ان الاسلوب المعروف في الكتب النحوية جميعها للمدارس هي عرض الأمثلة ثم البحث ثم الخلاصة، وهي طريقة جيدة وتسير على الطريقة الاستقرائية، ولكن الأمثلة تحتاج ان تكون واضحة المعنى، خالية من الغموض، شاملة آفاق الحياة، وخالية من

التكلف وممتعة، ولها صلة مباشرة بموضوع الدرس،وعدم الشرود بها الى جزئيات لايفاد منها في واقع الحديث.

ويحسن ان يستبدل بعرض الأمثلة احيانا ذكر فقرة من موضوع ممتع او قصة مؤنسة تجمع امثلة الدرس الجديد، لغرض البعد عن الجفاف في الأمثلة المجردة.

اما خطوة عرض الدرس فبدلا من ذكرها كشرح لقضية هندسية في كتاب الهندسة ورجوع في كل سطر الى الأمثلة، مما يكد الذهن باسلوب جاف ويحسن ان يكون العرض باقل ما يمكن من الوقفات والرجعات الامثلة، ويجمل بالكتاب ان يخطط القاعدة كما هو مثبت في اواخر فصل (النحو) هذا لغرض جمع شتاته في كليات مترابطة منتظمة واضحة هي ادعى الى الرسوخ في ذهن الطالب واشوق له وابعد عن الحفظ الآلي للقاعدة كما هو المألوف في الحفظ الأعمى للقواعد النحوية عند التلاميذ.

3. **اسلوب عرض التمارين التطبيقية** : يعتمد تدريس النحو ركنين هما: هضم القاعدة وممارستها في الكلام، التي تتم في ثلاثة اساليب هي التطبيق الشفهي بعد فهم القاعدة، والتطبيق التحريري بعده، ثم المراجعات لها من طريق تأكيد المدرس عليها في فروع اللغة العربية الأخرى، والذي يعنينا هنا هو تمارين الكتاب فشروطها ان تكون واضحة وخالية من الغموض وبعيدة كل البعد عن التعقيد والتعرض للمشكلات الإعرابية ولاسيما التقديري والأوجه الإعرابية والا تهمل التمارين مراجعات القواعد السابقة ولا سيما بديهيات النحو، وان تكون كثيرة وغزيرة وسهلة المادة وفيها مجال للإفادة منها في واقع حياتهم.

ومن هذه التمارين المفيدة في واقع حياة الطلبة، ملء الفراغات واكمال الجمل واستعمال كلمات معينة في جمل وصياغة الجمل طبقا للقاعدة المدروسة

واستخراج انواع معينة من النماذج اللغوية موضوع الدرس استخراجها من امثلة ونصوص قرآنية واحاديث نبوية او اشعار وحكم وامثال تتناسب ومستوى ادراكهم وحذف بعض الأدوات واضافة غيرها مكانها ،وتحويل الجمل ويحسن في الاعراب تحليل المعنى وربطه بالقاعدة ليعين على ضبط علامات الإعراب.

4. **الكتاب المدرسي وجاذبيته** : ان جاذبية الكتاب بغلافه وكتاباته للعناوين الرئيسة والفرعية والعناية بها من طريق نماذج متنوعة من الخط العربي، وباحجام الخط المختلفة بشكل غامق واعتيادي لأنه مفيد في توضيح الفكرة وفي خلق عنصر التشويق للكتاب، وترك فراغات بين كل موضوع وقاعدة وتمارينها لنبدأ بصفحة جديدة وكل مايعين على الوضوح والتشويق، وحبذا لو شغل الفراغ ببعض الزخارف النادرة والخطوط الجميلة والصور المناسبة وهذا ادعى للمتعة والفرحة والتعلق بالكتاب، وكذلك نوع الورق والتصحيف والتجليد ليعطي رونقا ومعنى خاصا للكتاب.

5. **الكتاب الجامعي للنحو**: لا ننسى قد يكون اعداد ان مدرس النحو على وفق الكتاب النحوي القديم سواء كان ألفية ابن مالك وشروحها المختلفة ام المغني ام قطر الندىوبل الصدى كلها خالية مما سبق أن اوصينا به ،فلا امثلة للدرس والأصل في القاعدة ابيات شعر او متن موجز معقد الشروح فلسفة واوجه وتعليل وشواهد وليس للموضوع تمارين تطبيق بل ولا تمرين واحد والحفظ للمتون او للأشعار هو الطريق الوحيد الى الامتحان.

لذا فمن الضروري اعداد الطالب الجامعي في موضوع النحو اعدادا يتناسب والقواعد التي شدنا بها للنهوض به من كبوته الأليمة في النحو ،بل ومن مأساته في صعوبة النحو عليه وفي مجال الإفادة منه في واقعه.

[redacted]

ان علاج الضعف النحوي يحتاج الى تضافر جهود القائمين على العملية التعليمية برمتها ، بدءا من عملية التخطيط وتحديد الأهداف الى اختيار الموضوعات الوظيفية التي تمكن المتعلمين من الاستعمال الصحيح للغة العربية نطقا وكتابة وتوفير المعلمين المؤهلين القادرين على تغيير الصورة التقليدية المنفرة لمعلم النحو، والى اختيار الطرائق التدريسية التفاعلية والتشاركية والتوظيف المناسب للتقنيات الحديثة في تدريس اللغة العربية بشكل عام والقواعد النحوية بشكل خاص الى استعمال طرائق التقويم المناسبة التي تعكس مقدار الأهداف المعرفية والوجدانية والسلوكية التي تحققت وتشجيع معلمي المواد الدراسية الأخرى على استعمال اللغة العربية السليمة في تدريسهم.

ومما يمكن أن يسهم في علاج الضعف النحوي للمتعلمين ما يأتي:

1. ألاقتصار في تدريس القواعد النحوية على النحو الوظيفي أي القواعد التي لها اثر في الاستعمال الصحيح وتحقيق وظيفة معينة من حيث دقة الفهم عند الاستقبال وسلامة التعبير عند الارسال.
2. التكامل بين فروع اللغة العربية بأن يربط المعلم قواعد النحو بالقراءة والتعبير والأدب وغيرها كلما وجد فرصة مواتية لذلك.
3. التزام المعلم بالتحدث بالعربية الفصحى المناسبة لمستويات الطلبة مع الحرص على تعويدهم استعمال قواعد النحو في المواقف اللغوية المختلفة حتى تصبح عادة وسليقة لديهم،وأن يكون المعلم قدوة في سلوكه اللغوي امام الطلبة ممارسا وتحفيزا وتوجيها. **33/321-322**
4. التنوع والابتكار في طرائق تدريس اللغة العربية على وفق متطلبات الموقف التعليمي مع التركيز المستمر على المهارات اللغوية والنحوية من خلال الأنشطة المختلفة.

5. اعداد معلمين متخصصين في تدريس اللغة العربية ولاسيما للمرحلة الابتدائية والحرص على الارتقاء بمستوياتهم اكاديميا وتربويا بإقامة الدورات التدريبية في اثناء الخدمة ليكونوا على اتصال دائم بما يستجد في هذا المجال.
6. الاستعانة بالتقنيات التربوية الحديثة التي تجعل الدرس النحوي اكثر متعة واقرب للطلبة كالإفادة من مختبرات اللغة والأجهزة التعليمية المختلفة التي يمكن ان تسهم في تدريس هذه المادة.
7. الاهتمام بصياغة الأهداف العامة للنحو صياغة سلوكية محددة تمكن من تحقيقها وتقويمها على ان تتضمن مجالات الأهداف الثلاثة المعرفية والمهارية والوجدانية.
8. تشجيع الطلبة على التحدث بالفصحى بصورة مستمرة مع الاستعانة في ذلك بالأساليب التربوية المناسبة مثل مكافأة المجدين معنويا وتقويم المقصرين.
9. تنويع طرائق التقويم واساليبه مع مراعاة التنوع في الاختبارات والتركيز في هذه الاختبارات على الجوانب التطبيقية لأن النحو يقوم اساسا على التطبيق والممارسة.34/24-25

تخلُص الكاتبة من ذلك أنّ مادة النحو جافة ومملة وان الطلبة يضجرون وينفرون منها في مراحل التعليم المختلفة مما يسبب ضعفا ملحوظا في تعلم القواعد النحوية واستعمالها لدى الطلبة في المجال اللغوي، ويتمثل هذا الضعف في كثرة الأغلاط التي تشيع في كلامهم وكتاباتهم، وقد أوقعت هذه الظاهرة الباحثين بالحيرة مما حدا بالكثير منهم للبحث عن أسبابها، وقد لمست الكاتبة هذا الضعف من خلال عملها الميداني في التدريس، ولاحظت ان الطلبة يحفظون القواعد النحوية من غير تطبيق او فائدة تذكر، ولا يتمكنونّ من التعبير الصحيح الخالي من الأغلاط النحوية او التطبيق على قاعدة نحوية، وتعتقد إن

أسباب ضعف الطلبة باللغة العربية ولاسيما بالنحو وضجرهم منه تعود إلى عوامل عديدة من أهمها طرائق التدريس، ويتضح مما تقدم ايضا ان صعوبة النحو تكمن في كثرة قواعده وتشعبها من ناحية، وتقديم تلك القواعد للطلبة في قوالب شكلية مجردة من النصوص الأدبية والشواهد اللغوية،وان هذه الطرائق لا تُشعر الطالب بالقدرة على الربط بين معنى النص والقواعد النحوية باسلوب سهل ممتع، فيفيد من معنى النص فهم القاعدة، وقد حاول بعض علماء اللغة العربية والباحثين في طرائق تدريسها معالجة صعوبة النحو،ونتج عن ذلك دراسات وبحوث أُطلق عليها فيما بعد –محاولات تيسير النحو-.

[redacted]

من اجل ما ذكرناه آنفا، تدعو الحاجة الى تيسير هذا النحو وتسهيله وتقريبه من الأفهام وربطه بافكار الدارسين، حتى تصبح عملية التعليم العام امراً قريب المنال غير وَعِر ولا عسير، ولا شك ان عملا ضخما مثل هذا العمل ينبغي ان تتصدى له جهود متضافرة مجتمعة في معاهد البحث العلمي، وتناط المهمة بمتخصصين ضربوا في الثقافة القديمة بسهم وافر، وعرفوا عن اصول هذا العلم وفروعه وكيف نشأ وتطور وكيف تحول من حال الى حال، لأن من الأسباب التي بلغت به الى الحال التي وصفناها، ان هذا العلم قد اصبح نهبا بين طائفتين مختلفتين من الناس : طائفة تعرفه معرفة حفظ واستظهار وتقليد، تقول فيه المقالة الشائعة : ما ترك الأول للآخر شيئا، وطائفة تحس بجانب النقص فيه، وتشعر بالحاجة الى اصلاحه وتيسيره، وتجديد حياته، ولكنها تجهل قديمه ولا تحسن التصرف في مادته، ثم يحملها هذا الجهل على شيء من العبث حين تتحدث في امره او تعالج شأناً من شؤونه، ولعلّ ادنى السبل الى الصواب في معالجة هذا النحو أن يدرس في صورته الأولى دراسة واعية عميقة لاتغفل عن الغاية ولا تتجاهل اسباب الإنحراف عنها، ثم تعرف ما اختلط بها من امور بعيدة عن طبيعتها حتى جعلتها اخلاطا مجمّعة ملفقة لاتحقق غرضها، ثم يأتي بعد ذلك

ادراك لما ينبغي أن يبقى او يحذف من اجزائها، وابوابها، وذلك ان منها اجزاء وضعت لا تسد حاجة لغوية ولا تقضي حاجة فكرية، وانما وضعت لإستقصاء قاعدة منطقية، او سدّ ذريعة، او ردّ اعتراض متصور.

لذا فقد تعددت محاولات تيسير النحو – قديما وحديثا- بهدف تقصي عوامل الجفاف في القواعد النحوية، ونفي الشوائب عنها، وتخليصها من الأفكار الغريبة التي ادت الى صعوبتها لدى طلبة العلم ونفورهم منها.

وردَ عن **التميمي والزجاجي** ان من المحاولات القديمة لتيسير النحو : محاولة **خلف الآحمر** في **(مقدمة في النحو)** اذ هدف من ورائها أن يستغني المتعلمون المبتدئون بها عن التطويل، ومحاولة **ابي جعفر النحاس** في **(التفاحة في النحو)** الذي يلبي حاجة طلبة العربية ودارسي النحو، وكذلك الّف ابن **مضاء القرطبي** كتابه **(الرد على النحاة)** دعا فيه الى أن يُحذف من النحو كل ما يستغني الإنسان عنه في معرفة نطق العرب بلغتهم ، اما المحاولات الحديثة لتيسير النحو : تلك المحاولة التي قام بها ابراهيم مصطفى في **(احياء النحو 1937)** فقد حمل على النحويين الذين قصروا مباحث النحو على الإعراب والبناء من دون أن يبحثوا خصائص الكلام من التقديم والتأخير والنفي والإثبات والتأكيد،ومحاولة حفني ناصيف وزملائه، من خلال كتابهم قواعد اللغة العربية في اربعة اجزاء متخذين من الطريقة القياسية اساسا في منهج التأليف. 35/ 40-41

وسنأتي الى بعض هذه المحاولات القديمة والحديثة بالتعريف بها، فضلا عن محاولات اخرى لم تذكرها آنفا.

ترى الكاتبة ان اول خطوة على طريق التيسير هي اصلاح الدرس النحوي وتجديده على اسس حديثة حتى لايكون نسخة طبق الأصل للنحو القديم، الا ان المشتغلين بالنحو اوقفوا حياتهم لخدمة العربية ونحوها، لذا تجد انها امام محاولات مبدعة في وضع مصنفات في النحو من اجل تيسيره وتسهيل تعلمه، وهنا لاتفصل الكاتبة المؤلفات انما تتناولها بالتعريف بها فقط، واهم هذه المؤلفات :

1. كتاب (الجمل في النحو) لأبي القاسم عبد الرحمن الزجاجي ت/340هـ.
2. كتاب (الواضح) لأبي بكر الزبيدي ت/379هـ.
3. كتاب (اللمع في العربية) لأبي الفتح عثمان بن جني ت/392هـ.

فالزجاجي يقدم للمتعلم في كتابه (**الجمل في النحو**) نحوا سهلا بعيدا عن التعقيد والتعليلات الفلسفية، وقد ضم كتاب الجمل خمسة واربعين ومئة باب، تناولت موضوعات النحو، والصرف، والأصوات، والتاريخ، والضرورات الشعرية. (36/ 45 - 46)

وقد انتشر كتاب الجمل كونه كتابا تعليميا في النحو جامعا، يقول القفطي: " وهو كتاب المعربين واهل المغرب واهل الحجاز واليمن والشام، الى ان اشتغل الناس باللمع لإبن جني، والإيضاح لأبي علي الفارسي".161/37

اما **الزبيدي** فقد تأثر بمنهج الزجاجي، فلم يقتصر كتابه (**الواضح**) على الموضوعات النحوية بل نظر الى اللغة بوصفها وحدة متكاملة فعني بموضوعات النحو، والصرف، والصوتيات، وقد وضع كتابه لغايات تعليمية وسلك به سبيل السهولة واليسر، والى جانب آخر حرص الزبيدي في كتابه على عدم الفصل بين النحو واللغة فقد نظر الى قواعد اللغة من حيث ارتباطها بالمعنى، وعني بايراد الأمثلة الكثيرة الإستعمال لتقويم التراكيب اللغوية الدارجة على الألسن، واشاعة الصحيح سواء اكان ذلك في مجال المخاطبة ام في مجال الكتابة، سالكا في ذلك طريق اليسر والسهولة، من دون ان يشغل ذهن المتعلم بكثير من قواعد اللغة.

اما **ابن جني**، فقد احاط بالكثير من كتب النحو والصرف التي ألّفها العلماء واراد ان يضع كتابا سهلا وميسرا في النحو، والصرف، فوضع كتاب (**اللمع في العربية**) ليناسب مستوى الناشئة من المتعلمين، فاقتصر فيه على عرض الأساسيات الضرورية من اجل تقويم اللسان والقلم، مبتعدا عن استطرادات

العلماء في عرض المسائل واستقصاء الآراء، وسرد دقائق قضايا النحو والصرف واللغة مما يناسب العلماء والمتخصصين، وقد سار ابن جني في كتابه اللمع على نهج من سبقه من النحاة فجمع بين النحو والتصريف، وعرض المسائل جملة من دون تفريع فيها ولا تفصيل للآراء المختلفة التي تتنازعها، وقد اقتصر على علاج القضايا المهمة التي رآها احق بالذكر من وجهة نظره في ابواب النحو والتصريف، واكتفى بعرض الرأي الذي اقتنع بصوابه، فتجاوز تفصيل الآراء المختلفة والتعليل لها. 38/ 47-50

وقد دعا **ابن مضاء القرطبي** ت/592هـ، الى الغاء العامل وابطال التعليل، والتقدير والتأويل، وبعض الأوضاع والمصطلحات.39/ 168

وقد ظهر كتاب (**مغني اللبيب عن كتب الأعاريب**) لإبن هشام الأنصاري ت/761هـ، وقد وضع منهجا جديدا لتنسيق قواعد النحو، فتتبع المشكل والغامض في قواعد النحو، وتناولها بالإيضاح والتثقيف وحذف التكرار، وهو في ذلك كله ينطلق من القواعد الجزئية للنحو الى استخلاص القوانين الكلية التي تجمع التعليلات تحت فكرة واحدة، ويعتمد على ايراد الشواهد والآيات القرآنية لكي يوضح القواعد النحوية ويقربها الى الأذهان، ويلخص ابن هشام منهجه بقوله : " وضعتُ هذا التصنيف على احسن احكام وترصيفٍ، وتتبعتُ فيه مقفلاتِ مسائلِ الإعراب فافتتحتُها، ومعضلاتٍ يستشكلها الطلابُ فاوضحتُها، ونقّحتُها، واغلاطاً وقعتْ لجماعةٍ من المعربين وغيرهم فنّبهتُ عليها واصلحتُها ". 9/40.

ومنذ القرن التاسع عشر بدأت رياح اليقظة والتجديد تهب على المشرق العربي، حين بدأت حركة احياء اللغة العربية وآدابها، وكان للنحو وقواعد العربية مكانةٌ مهمة بين رواد هذه الحركة، وظهرت تآليف في النحو اتجهت اتجاها عمليا من حيث محاولة تقريب النحو وتبسيط شواهده، متخذة من مصنفات ابن هشام المصدر الأساس الذي تعتمده، فنجدها على العموم لا تتعرض

لنظرية الغاء العامل التي قال بها **ابن مضاء القرطبي** في كتابه (**الرد على النحاة**) بل تثبت العوامل عموما، ويقتصر بعضها في موضوع العلاقة بين المعربات على الإبقاء على ما هو مستعمل من صيغ اللغة فحسب، من دون التقدير والتأويل وعلى اضافة كل ما من شأنه ايضاح الفكرة في القاعدة على وجه الإختصار، مكتفيا بعدد قليل من الأمثلة، وما ان ينتهي القرن التاسع عشر حتى نلاحظ ان كثيرا من مؤلفي المصنفات التعليمية في النحو لم يعودوا يكتفون بالتمرينات التطبيقية، بل توسعوا الى التمرينات الإنشائية، للوصول بالمتعلم الى فهم جوهر المادة فهما دقيقا، وعلى الرغم من التنبه الى اهمية التدريبات العملية في تعلم قواعد النحو في تلك المدة، فاننا نجد الأتجاه العام يعتمد على حفظ القواعد ويهتم بها المدرسون كثيرا، وقد ظهرت مصنفات مدرسية في النحو في النصف الأول من القرن العشرين تهدف الى جمع دقائق النحو والصرف وكل ما يتطلبه متعلم اللغة العربية، وتذليل صعوباتها وعرضها بأسلوب سهل واضح على وفق مستويات علمية وتربوية محددة، ومن هذه المصنفات كتاب (**جامع الدروس العربية**) لمصطفى الغلاييني، وكتاب (**النحو الواضح**) **لعلي الجارم**، وما دامت قواعد اللغة وقوانينها تمثل جوهر نظامها فلا عجب اذا رأينا ان الأمم المتقدمة هي الأمم التي تعنى بلغاتها نحواً وصرفاً، واساليب وتراكيب، ومصطلحات، وانه لمن الطبيعي ان ترتفع اصوات الغيارى على اللغة العربية تنادي بتيسير النحو وتخليصه مما علق به من غبار قرون الجهل وتعقيدات النحاة، لكي يعاودوا مسيرته قريبا من نفوس الناشئة، يُقوّم السنتهم وكلامهم، ويحبب اللغة الى قلوبهم، 84/41 ــ 88 وتجد الكاتبة هذه الصيحات الغيورة على لغة الأمة في مصر، والشام، والعراق، وستذكر كتابين، الأول كتاب (**احياء النحو**) **لابراهيم مصطفى**، والآخر كتاب (**تجديد النحو**) **لشوقي ضيف**، فبخصوص الكتاب الأول يقول **طه حسين** عند تقديمه له : " وانا اتصور احياء النحو على وجهين، احدهما أن يقربه النحويون من العقل الحديث ويسيغه ويتمثله، ويجري عليه تفكيره اذا فكّر، ولسانه اذا تكلم، وقلمه اذا كتب، والآخر ان تشيع فيه هذه القوة التي

تحبب الى النفوس درسه، ومناقشة مسائله، والجدال في اصوله وفروعه، ويضطر الناس الى ان يعنوا به بعد ان هملوه، ويخوضوا فيه بعد ان عرضوا عنه ... فانظر في هذا الكتاب، فسترى ان ابراهيم لايعرض عليك علماً ميتاً، وانما يعرض عليك علما حيا يبعث الحياة ثم سترى ان ابراهيم لا يعرض عليك مسائل جامدة هامدة ولكنه يفتح للنحويين طريقا، ان سلكوها فلن يُحيوا النحوَ وحده، ولكنهم سيحيون معه الأدب العربي ايضاً ". 168/42 ــ 169 وقد كان كتاب (**احياء النحو**) ثمرة دراسة وتمحيض لسنوات عدة، بعد ان قضى مؤلفه من عمره السنين الطويلة في تعليم النحو، وقد رسم لنفسه اهدافا منذ البداية، ولم يكن متواضعا ابدا في تحديد الأهداف الكبرى التي يسعى اليها بقوله : " كان سبيل النحو موحشا شاقا، ولكن املاً كان يزجيني ويحدو بي في هذه السبيل الموحشة، اطمع ان اغير منهج البحث النحوي للغة العربية، وان ارفع عن المتكلمين اصر هذا النحو وابدلهم منه اصولا سهلة يسيرة تقربهم من العربية، وتهديهم الى حظ من الفقه باساليبها، " ويتساءل : " الا يمكن ان تكون تلك الصعوبة من ناحية وضع النحو وتدوين قواعده وان يكون الدواء في تبديل منهج البحث النحوي للغة العربية ؟ " 2/43 لكن هنا نتساءل، هل تمكن المرحوم ابراهيم مصطفى من تغيير منهج النحو وتحقيق اهدافه ؟ فما مدى ما حققه صاحب كتاب احياء النحو منها ؟ التي كان رحمه الله يطمح اليها، وتعتقد الباحثة ان البحث العلمي في أي مجال من مجالات المعرفة قد لايتطلب تبديل المنهج بقدر ما يستلزم تطويره، او تجديده، او تيسيره واحياؤه.

اما بخصوص الكتاب الآخر (**تجديد النحو**) للأستاذ شوقي ضيف، ففي هذا الكتاب اعاد المؤلف تنسيق ابواب النحو فحذف زوائد كثيرة رأى أنها تعقد ابوابه وتدخل فهمها شيئاً من العسر، من دون حاجة حقيقية لها، فحذف باب (كان واخواتها) ورأى ان الفعل في هذا الباب هو فعل لازم، والإسم المرفوع بعد الفعل هو فاعل مرفوع، والإسم المنصوب هو حال وليس خبرا مثل هذا المثال

(كان محمدٌ مسافراً) وحذف كذلك باب (إنْ،وما ، ولا ، ولات) العاملات عمل ليس، وباب (كاد واخواتها ، وظنّ واخواتها ، واعلم وأرى واخواتهما ، وباب التنازع والإشتغال).

ويعرض **شوقي ضيف** في المدخل انه كان قد اخذ بمبدأ الغاء الإعرابين التقديري والمحلي، مستعينا بآراء **ابن مضاء القرطبي** في كتابه(**الرد على النحاة**) ويدعو اللجنة المشكلة سنة 1938 م لتيسير النحو، فمثلاً جملة : جاء القاضي، فاعل فحسب لا فاعل مرفوع بضمة مقدرة منع من ظهورها الثقل ... وكان مجمع اللغة العربية بالقاهرة قد عني بدراسة تقرير اللجنة في مؤتمر سنة 1954م، واقرها على الأخذ بهذا الأساس في تيسير النحو، غير انه عاد سنة 1979م ورأى الإبقاء على الإعرابين التقديري والمحلي في المفردات والجمل من دون تعليل، وكذلك اخذ شوقي ضيف برأي القرطبي في الغاء عمل (انْ) المصدرية المقدرة في المضارع، فالمضارع منصوب بعد (كي، ولام التعليل، ولام الجحود، وحتى، وأو) وليست هناك (انْ) محذوفة، او مستقرة، او مضمرة جوازاً او وجوبا.

وجاء كتاب (**احياء النحو**) دراسة نقدية وتحليلية لآراء كثير من ائمة النحو، وترجيحا لبعضها على بعض ومحاولة جزئية مقتصرة على جانب من النحو هو (اعراب الأسم)، ومما لاشك فيه أن الكتاب قد ترك آثارا في سلسلة الدراسات النحوية التي ظهرت خلال هذه الحقبة من الزمن، وتبوّأ مكانة في مرحلة التطور التاريخي للدراسات النحوية. اما كتاب (**تجديد النحو**) فقد افاد مؤلفه من الدراسات والإجتهادات التي ظهرت من اجل تيسير النحو وتقريبه من افهام المتعلمين، وقد تأثر مؤلفه الى حد كبير بآراء ابن مضاء القرطبي، ولعل هذا الكتاب يكون منعطفا جديدا على طريق تيسير قواعد العربية، فقد نظر مؤلفه الى النحو نظرة كلية شاملة، واقام دراسته على اسس نظرية وعملية معا، فكان النقد والتحليل للآراء النحوية اساسا لإعادة التبويب والحذف والإضافة،

وهو في ذلك كله ربما يوفر المادة اللازمة من اجل وضع كتب تعليمية لقواعد العربية على وفق سنوات التعليم ومراحله. 44 /92-95

وهنا ترى الكاتبة أن المحاولات السابقة بالرغم من جدية اصحابها وجهدهم ومشقتهم في احياء النحو وتيسيره مازال سقيما ومفخما بكل ما ارادوا تقليله، او حذفه، او تبسيطه، او فك عقده من تأويل وتقدير وتعليل وتفسير، وهذا ما نلاحظه جيدا في ابواب النحو ودقائقه، مما يجعله معقدا او جافا، وبالرغم من التطبيق الجزئي لتلك المحاولات في المادة والطريقة، الا ان الصيحات مازالت مستمرة بل وتشتد يوما بعد يوم من ضعف الطلبة في اللغة العربية عامة ونفورهم من دراسة النحو خاصة، لأنهم قد ضجروا وتبرموا من دراسته ودبّ الملل والسأم الى نفوسهم وهم يعالجون موضوعاته، واسباب ذلك عديدة، ومن اهمها : العرض، والتأليف، واختيار الموضوعات الجافة، وطرائق تدريسه، فضلا عن ضعف الكفايات العلمية والتربوية لمعلمي اللغة العربية ومدرسيها.

وان هناك صيحات متعددة ونوايا صادقة من علماء متخصصين ومخلصين على مر السنين ارادوا لهذا النحو الخير والصلاح، ولطريقته السلامة والإصلاح، فبذلوا ما في وسعهم من جهود متميزة غرضها احياؤه من جموده، وغايتها انقاذه من ركوده، وما علينا اليوم الا الإفادة من دعوات هؤلاء المخلصين وتعرف آراءهم لعلنا نجد حلا لهذا الدرس السقيم، وهؤلاء معروفون ودعواتهم منشورة ومعلنة تنتظر من يستجيب لها، فآراء **ابراهيم مصطفى** واضحة في كتابه (**احياء النحو**) وهو الذي يقول فيه: " هذا بحث من النحو عكفت عليه سبع سنين، واقدمه اليك في صفحات سبع سنين من اوسط ايام العمر واحراها بالعمل، صدقت فيها الإعتكاف الى النحو، والى ما يستقل بمباحثه، واضعت له من حق الصديق والأهل والولد والنفس جميعا ".2/45

واما آراء **الجواري** فمعروضة في كتابه **(نحو التيسير)** وقد ورد في مقدمته : " هذا بحث عكفت عليه اعواما وبذلت في اعداده والتفكير فيه جهدا، ولست

ازعم انه جهدي وحده، فلقد كان لطلاب دار المعلمين العالية - كلية التربية في جامعة بغداد اليوم - نصيبهم في اثارة الكثير من مشكلاته وفي الهداية الى الكثير من حلول تلك المشكلات ". 46/ 5

وما نشره **مهدي المخزومي** من آراء معروفة في كتبه ودراسته العديدة، وما اشار اليه الدكتور ابراهيم السامرائي في بعض كتبه ومقالاته من مقترحات لاتخفى على احد من التابعين، فمن تجارب هؤلاء وغيرهم ممن يعمل في الميدان علّنا نفيد لكي نصل الى شاطئ السلامة في درس النحو العربي.

يتضح من العرض السابق لمحاولات تيسير النحو ان الشكوى من صعوبة النحو بدأت منذ القدم وليست وليدة العصر الحاضر، مع ملاحظة ان محاولات تيسير النحو القديمة ركزت على تيسير القواعد النحوية،واخراجها في صورة كتب تعليمية تلبي حاجات الطلبة،بينما تطرقت محاولات تيسير النحو الحديثة – فضلا عن ذلك- الى طرائق تدريس القواعد النحوية، من خلال المطالبة بتحديثها والبحث عن المناسب منها لميول الطلبة وقدراتهم.

هوامش الفصل الثالث

1. الجواري، احمد عبد الستار (1984). **نحو التيسير**، دراسة ونقد منهجي، المجمع العلمي العراقي،ص9-10.
2. عبادة، محمد ابراهيم (1987). **النحو التعليمي في التراث العربي**، بلا مكان طبع وبلا مطبعة،ص7.
3. غلوم، عائشة عبد الله (1982). " قواعد اللغة العربية اهميتها ومشكلات تعلمها " **مجلة التربية المستمرة**، مركز تدريب قيادات تعليم الكبار لدول الخليج بالبحرين، ع5، السنة8، ص 12.
4. السيرافي، ابو سعيد الحسن بن عبد الله (1936). **اخبار النحويين البصريين**، بيروت،ص54.
5. احمد، محمد عبد القادر (1983). **طرق تعليم اللغة العربية**، ط1، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة،ص 169.
6. الجواري **1984** مرجع سابق ص 6.
7. عيد، محمد (1974). **في اللغة ودراستها**، عالم الكتب، القاهرة ص، 199-200.
8. الجواري مرجع سابق 1984ص11-**12**.
9. مدكور، علي احمد (2000). **تدريس فنون اللغة العربية**، دار الفكر العربي، القاهرة،ص280-281.
10. محمد، عبد العزيز (1985). **سلامة اللغة العربية، المراحل التي مرت بها**، ط1، مكتبة المنتدى العربي، الموصل،ص165.
11. المبارك، عبد الحسين (1980). **اخبار ابي القاسم الزجاجي**، دار الرشيد، بغداد،ص25.

12. السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن (1964). **بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة**، ج1، تحقيق محمد ابو الفضل ابراهيم، المكتبة العصرية، بيروت، ص 531.

13. عيد، 1984 مرجع سابق، ص17-18.

14. مصطفى، ابراهيم (1959). **احياء النحو**، مطبعة لجنة التأليف والنشر، القاهرة، ص ب.

15. محمد 1985، مرجع سابق، ص 164.

16. السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن (د.ت). **المزهر في علوم اللغة وانواعها**، تحقبق محمد احمد جاد المولى، دار احياء الكتب المصرية، القاهرة، ص94.

17. الجاحظ، ابوعثمان عمر بن بحر (1979). **رسائل الجاحظ**، ط1، ج3، عنوان الرسالة " رياضة الصبي " الفصل الثامن، تحقيق عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي بمصر، ص 38-39.

18. الأحمر، خلف بن حيان (1960). **مقدمة في النحو**، تحقيق عز الدين التنوخي، مطبوعات مديرية احياء التراث القديم، الثقافة السورية، دمشق، ص 33-34.

19. محمد 1985، مرجع سابق، ص 67.

20. حسان، تمام (د.ت). **اللغة العربية معناها ومبناها**، الدار البيضاء، دار الثقافة، ص 13.

21. مدكور، 2000، مرجع سابق ص 282.

22. السيوطي 1964، مرجع سابق ص 529.

23. مدكور، 2000، ص 282-292.

24. القيسي، نوري حمودي (1978). " الحفاظ على سلامة اللغة العربية بين النظرية والتطبيق " **نحو لغة عربية سليمة**، مجموعة مقالات كتبت

بمناسبة صدور قانون الحفاظ على سلامة اللغة العربية، دار الحرية للطباع والنشر، بغداد، ص100-101.

25. عطية، اسماعيل ابو الشيخ(2007).اثر استخدام مخططات المفاهيم في تدريس النحو العربي على التحصيل والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف العاشر الاساسي، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، عمان الجامعة الاردنية، كلية الدراسات العليا.

26. البجة، عبد الفتاح حسن(1999).**اصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة**،المرحلة الاساسية العليا، عمان، دار الفكر، ص 249.

27. ابراهيم، حسين سلطان (2005).فعالية استعمال النظمات المتقدمة في تنمية المفاهيم النحوية لطلاب المرحلة الثانوية في التحصيل الدراسي والاتجاه نحو دراسة القواعد النحوية، **رسالة ماجستيرغير منشورة**، القاهرة، جامعة القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، ص 55.

28. صياح، انطوان وآخرون (2006).**تعلُمية اللغة العربية**، بيروت: دار النهضة العربية. ص 121-124.

29. طعيمة، رشدي وآخرون(2007).**المفاهيم اللغوية عند الأطفال، اسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها**، عمان، دار المسيرة.ص 451-452.

30. العيسوي، جمال مصطفى، وأخرون(2005).**طرق تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الاساسي بين النظرية والتطبيق**، ط1، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة، ص 279-280.

31. الحلاق، علي سامي، (2010).**المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها**، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، ص320.

32. العيسوي وآخرون 2005، مرجع سابق ص281-287.

33. الحلاق 2010 مرجع سابق، ص 321-322.

34. الخليفة، حسن جعفر(1997). الضعف النحوي لدى طالبات قسم اللغة العربية بكلية التربية للبنات، اسبابه ومقترحات لعلاجه، **مجلة التربية المعاصرة**، مصر،ص 24-25.
35. التميمي، عواد وباقر الزجاجي(2004).**واقع تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في الوطن العربي مشكلات وحلول**،تونس :المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
36. خليفة، عبد الكريم (1986). تيسير العربية بين القديم والحديث، ط1، مجمع اللغة العربي الأردني، عمّان، ص 45-46.
37. القفطي، جمال الدين (1950). **انباه الرواة على انباه النحاة**، تحقيق ابو الفضل ابراهيم، دار الكتب، القاهرة ،ص 161.
38. خلبفة 1986، مرجع سابق، ص 47-50.
39. محمد 1985،مرجع سابق ص 168.
40. ابن هشام، جمال الدين (1964). **مغني اللبيب عن كتب الأعاريب**، ج1، ط1، تحقيق مازن المبارك ومحمد علي حمد الله، مراجعة سعيد الأفغاني، دمشق.ص 9.
41. خليفة 1986، مرجع سابق ص 84-88.
42. محمد 1985، مرجع سابق ص 168-169.
43. مصطفى 1959،مرجع سابق ص 2.
44. خليفة 1986،مرجع سابق ص92-95.
45. مصطفى، 1959،مرجع سابثق ص 2.
46. الجواري 1984، مرجع سابق ص 5.



الفصل الرابع

مداخل تدريس النحو

4

الفصل الرابع

مداخل تدريس النحو

ان التداخل بين استعمال الانماط اللغوية من دون القواعد وبين القواعد ذاتها والخلط بينهما اثار احيانا ولايزال جدلا حول الهدف من تدريس القواعد ولاسيما في المراحل التعليمية الاولى وحول انسب مداخل تدريسها وطرائق واساليب تقديمها للمتعلمين.

وقد تراوحت النظرة الى تدريس القواعد بين الصريح والضمني وقد عُدّ هذان المدخلان مدخلين مختلفين لكل منهما علله ومسوغاته طرائق التدريس التي تعكسه ولكل منهما اضراره، والجدل بين التدريس الصريح والتدريس الضمني للقواعد لايزال مطروحا في تعليم كثير من اللغات ويؤدي الى خلافات غير مرغوب فيها داخل المدارس وفي قاعات دروس اللغات.

وفي الوقت الذي تركز فيه طرق التدريس المنتمية للمدخل الاول على عرض القواعد التي تقوم عليها التراكيب بادئة منها او منتهية اليها باساليب متنوعة، وبوسائل مختلفة، تعالج طرائق التدريس المنتمية للمدخل الثاني النصوص والنماذج اللغوية لتلك القواعد، وتدرب المتعلمين عليها من دون اشارة صريحة او مباشرة لهذه القواعد او لمصطلحاتها وتعريفاتها.

ويسعى البعض للجمع بين المدخلين باتباع طريقة تدريس تعالج النصوص من ناحية وتعرض القواعد المتضمنة من ناحية اخرى.

والمتفحص للكتابات المعاصرة، والدراسات العلمية الحديثة يجد ان منها ما يفضل التدريس الصريح للقواعد، ومنها ما يميل الى التدريس الضمني، ومنها ما يوصي بمحاولة الجمع بين النوعين، ويمكن عرض هذين النوعين:

[redacted]

يقصد به تدريس القواعد النحوية التي تتعلق بضبط اواخر الكلمات، او بترتيب الكلمات بعضها مع بعض بشكل منظم وصريح ومقصود ، وذلك مع نهاية الصف الرابع او بداية الصف الخامس، ثم يتدرج في بقية المراحل التعليمية الاخرى، اذ يكون الطالب قد وصل الى قدرة عقلية تمكنه من التجريد والتعميم والاستنتاج والربط والتطبيق اللازمة لفهم المجردات، اذ ا ان المفاهيم النحوية هي مفاهيم مجردة.

ان المدخل الصريح لتدريس القواعد امر ضروري بسبب الشعور بفقدان الاهتمام بالقواعد بوصفه جزءا اساسيا من منهج اللغة نتيجة الابتعاد عن تدريسها بشكل مباشر ، ولاهمية ان يكون لدى المتعلمين ولو القليل من المعرفة بالقواعد ، وهو ما لم يتحقق الا بتدريسها بشكل منفصل وبعرض جذاب استعمل هذا المدخل في تدريس القواعد بصورة اكثر فعالية، اذ ان تدريس اللغة من دون تناول اشكالها وتراكيبها بشكل منفصل وتعامل المتعلمين مع نصوص لم يتم التعرض لقواعدها صراحة، يجعل المتعلمين غير مهتمين باللغة ، وغير حريصين على ادائها بشكل صريح، ولذلك فان القواعد التقليدية والمدخل الصريح في تعليمها هما اساس درس اللغة الناجح.

لقد توصلت بعض الدراسات الى ان التدريس الصريح للقواعد ساعد في تقليل الاخطاء اللغوية للمتعلمين المبتدئين وفي زيادة قدرتهم على وضع الكلمات الصحيحة في مكانها وارتفاع مستواهم اللغوي، وان تدريس الاطفال التراكيب اللغوية بشكل صريح وواضح يجنبهم كثيرا من المشكلات، لذا يفضل تدريس القواعد للاطفال في حصص مستقلة وبشكل مقصود باستعمال امثلة مفهومة لهم يمكن اشتقاقها من القطع الادبية المقررة عليهم، وذلك ضمانا لاتقانها بشرط الاكثار من الامثلة الدالة عليها.

ويضمن التدريس الصريح للقواعد تكوين قدرة مباشرة وصريحة في استعمال المتعلمين لها، تجنبهم كثيرا من مشكلات الافهام وذلك في تعلم اللغة الام او اللغات الاجنبية.

ولتدريس النحو على وفق هذا المدخل طرائق عدة، تنوعت بسبب تنوع الموضوعات واختلاف بعضها عن البعض الاخر، من حيث طبيعتها ووعورتها وتناولها في التدريس، وبسبب مستويات الطلبة واعدادهم واعمارهم وظروفهم، وبسبب قابلية المدرسين واحوالهم النفسية، ومن هذه الطرائق: (1/ 77-78)

1 [redacted]

وفيها تورد الامثلة اولا، ثم يلفت نظر المتعلمين الى اجزاء معينة من هذه الامثلة لملاحظتها ثم تجمع هذه الملاحظات في قاعدة واحدة، تسجل وتطبق على امثلة جديدة، والمطلوب من المتعلم في هذه الطريقة ان يتبع المعلم في الاتيان بالامثلة، وفي القيام بالملاحظة والاستنتاج ثم ينفرد بعد ذلك بالتطبيق.

ولعلها افضل طريقة لتدريس النحو، اذ هي تتلاءم مع اكثر موضوعاته وتنسب هذه الطريقة الى هربارت ــ العالم النفسي الالماني ــ وهي تعنى بفكرة تداعي المعاني، بالافادة من المعلومات الماضية وضمها الى المعلومات الجديدة لتكون كتلة علمية موحدة.

خطوات تدريس الطريقة الاستقرائية:

لقد حدد هربارت خطوات خمس للطريقة الاستقرائية هي:

1. **التمهيد والمقدمة:** تهيئة اذهان الطلبة لتقبل الدرس الجديد بوساطة طرح اسئلة حول الدرس السابق الذي له علاقة بالدرس الجديد لربط الموضوع المقدم وتكون دافعا للتلاميذ تجاه الدرس الجديد.

2. **العرض:** عرض الامثلة النحوية التي تغطي القاعدة باكملها على الطلبة ثم قراءتها من طرفهم بعد ما تسجل على السبورة وتكون مرتبة بحسب تسلسل القاعدة.
3. **الربط والموازنة والمقارنة:** مناقشة الامثلة مع الطلبة بالموازنة والربط بين هذه الامثلة لاظهار العلاقات بينها ،وتعبئة الاذهان للانتقال الى استنتاج القاعدة.
4. **استنتاج القاعدة:** مناقشة الطلبة الامثلة بتوجيه من المدرس مثالا مثالا حتى يتمكنوا من استنتاج القاعدة بانفسهم ثم تسجل على السبورة كاملة.
5. **التطبيق:** تدريب الطلبة على القاعدة التي توصلوا اليها بواسطة الاسئلة الشفوية او الكتابية ، حتى ترسخ القاعدة في اذهانهم.

2 [redacted]

وفيها تورد القاعدة او الحكم اولا ، ثم تساق الامثلة والشواهد لتوضيح هذه القاعدة او هذا الحكم والمطلوب من المتعلم استيعاب القواعد وحفظ الشواهد ، او الامثلة التي تنطبق عليها ، وقلما تجه العناية الى الناحية التطبيقية ، لأن هذه الطريقة كانت تعتمد على مفهوم خاص لما يسمى في علم النفس بانتقال اثر التعلم ، هذا المفهوم يعتمد على ان المتعلم متى عرف القاعدة معرفة صحيحة ، فانه سيطبقها حتما ، وهذا الفهم امتداد للمدرسة الفكرية.

خطوات الطريقة القياسة:

1. **التمهيد:** يكون بالتطرق الى الدرس السابق الذي له علاقة بالدرس الجديد عن طريق طرح اسئلة حول معلومات القاعدة السابقة.
2. **عرض القاعدة:** قراءة القاعدة كاملة وكتابتها على السبورة ، ثم مطالبة الطلبة قراءتها وحفظها.

3. **تفصيل القاعدة:** مطالبة الطلبة بالاتيان بامثلة تنطبق على القاعدة انطباقا تاما، واذا عجز الطلبة يعطي المدرس امثلة من عنده.
4. **التطبيق:** طرح اسئلة تطبيقية حول القاعدة المدروسة، ومطالبة الطلبة بالاجابة عنها.

3 [redacted]

لقد ظهرت طريقة جمعت بين الطريقتين السابقتين، تسمى الطريقة المعدلة، وفيها تقدم القاعدة النحوية من خلال نص لغوي متكامل، بدلا من تقديمها من طريق جمل متفرقة ومختلفة من حيث المضمون، وهكذا يلاحظ ان هذه الطريقة تربط القواعد ربطا مباشرا بنص تام مفيد، مشابه للانشطة اللغوية التي تحدث في الحياة.: (2/ 291)

خطوات تدريس طريقة النص الادبي(الطريقة المعدلة):

1. **التمهيد والمقدمة**: يتطرق المدرس الى الدرس السابق الذي له علاقة بالدرس الجديد عن طريق طرح اسئلة حول قاعدة الدرس السابق.
2. **العرض**: كتابة النص على السبورة ثم قراءته من طرف المدرس وطلبته، ثم تحليل النص بمناقشته مع الطلبة بعد شرح المفردات الصعبة ثم استخراج افكار النص حتى يترسخ في اذهان الطلبة.
3. **استخراج الامثلة:** مناقشة النص مع الطلبة لاستخراج الامثلة وتسجيلها على السبورة مرتبة بحسب اجزاء القاعدة.
4. **استنتاج القاعدة**: مناقشة الامثلة مع الطلبة مثالا مثالا مع مراعاة الترتيب حتى يتوصل الطلبة الى استخراج القاعدة كاملة، ثم تدون على السبورة بخط واضح.
5. **التطبيق:** مطالبة الطلبة بتطبيق القاعدة، وذلك بالاتيان بامثلة من انشائهم او اعراب بعض الالفاظ.

ولتحسين الطريقة الاستقرائية تم العودة الى فكرة **ابن خلدون** ووظفت في تدريس القواعد، وظهرت الطريقة الاقتضائية، وطريقة النصوص المتكاملة، والتي سميت عند البعض بالطريقة الوظيفية.

فطريقة ابن خلدون هي تطبيق لفكرته في تكوين الملكة اللسانية وتدريس القواعد بموجبها من خلال نصوص لغوية جميلة تقرأ وتحلل وتقوم وتتذوق، ثم يبرز ما فيها من قضايا وقواعد لغوية، ولا يخصص لكل قاعدة نص، وانما يدرس في كل نص ما يحتويه من قواعد منشودة من دون تفصيلات، وقد طبقت الطريقة في دراسة تجريبية واثبتت فعاليتها. (110/3)

يؤكد **ابن خلدون** ان طريقة تحفيظ القواعد النحوية مجردة من النصوص الادبية لا تفيد المتعلم ولاتمكنه من اكتساب الملكة اللسانية، وليقوي رأيه في حصول ملكة اللسان العربي يقول: " الطريقة المفيدة للمتعلم انما هو بكثرة الحفظ من كلام العرب حتى يرتسم في خياله المنوال الذي نسجوا عليه تراكيبهم فينسج هو عليه، ويتنزل بذلك منزلة من نشأ معهم وخالط عباراتهم في كلامهم، حتى حصلت لهىالملكة المستقرة في العبارة عن المقاصد نحو كلامهم "(4/ 730-731)

يؤكد هنا ابن خلدون ان طريقة تحفيظ القواعد النحوية مجردة من النصوص الادبية وان تعلم القواعد النحوية بوساطة طريقة النص الادبي بالتسمية المعاصرة تؤدي الى حصول ملكة اللسان العربي لان هذه الطريقة تنطلق من تحفيظ النصوص العربية، وكلما كان الحفظ جيدا كان تحصيل الملكة جيدا، وادى ذلك الى النسج على منوال كلام العرب، وهذا هو الهدف من تعليم القواعد النحوية العربية، أي ان يصبح المتعلم يتكلم اللغة العربية بسهولة ويسر من دون اخطاء، وبهذا يتحصل على ملكة اللسان العربي.

[redacted]

واذا اردنا ان نستخلص طريقة لتدريس القواعد النحوية العربية من كلام ابن خلدون المذكور سابقا يكون:

1. **التمهيد:** يكون بمراجعة القاعدة السابقة التي لها علاقة بالدرس الجديد عن طريق طرح اسئلة حول القاعدة المدروسة او الاتيان بجمل من انشاء التلميذ تحمل محتوى القاعدة المدروسة.
2. **العرض:** اختيار نص يحمل الامثلة التي تستخرج منها القاعدة المقصودة مثل سورة قرآنية او قصيدة شعرية، وكتابتها على السبورة.
3. **القراءة والتحفيظ:** قراءة النص من المعلم والتلاميذ، ثم يتم تحفيظه للتلاميذ.
4. **التحليل والاستنتاج:** تستخرج الامثلة التي تبنى عليها القاعدة من النص المحفوظ وتسجل على السبورة على ترتيب اجزاء القاعدة ثم تناقش هذه الامثلة مع التلاميذ ليستنتجوا منها القاعدة جزءا جزءا بانفسهم بتوجيه المعلم وتسجل القاعدة كاملة على السبورة.
5. **التطبيق:** تطبيق التمارين حول القاعدة المدروسة لترسخ في اذهان التلاميذ، وهذه طريقة النص الادبي التي اشار اليها المهتمون بالتعليم في العصر الحاضر.

[redacted]

لايمكن ان ترسخ القواعد في الاذهان الا بالتطبيق العلمي الكثير، ولذلك فان دراسة القواعد لاتنتهي بانتهاء حصة القواعد وانما تستمر بعد ذلك في كل حصص اللغة العربية.

والتطبيق على نوعين: شفوي وكتابي.

والتطبيق الشفوي يسبق التطبيق الكتابي ويمهد له.

وعلى المعلم ان يراعي الامور الاتية عند تريب تلاميذه على التطبيق الشفوي والتحريري:

1. ان تكون امثلة التطبيقات نصوصا ادبية وآيات قرآنية،وفقرات من موضوعات ذات صلة بالحياة والمجتمع،والا تكون امثلة وجملا جافة تنفر الطلبة من القواعد.
2. الابتعاد عن الالغاز ومسائل الاعراب التقديرية والمحلية التي تحتمل آراء مختلفة.
3. الاهتمام بجوهر القواعد والابتعاد عن الشواذ.
4. ان تناقش امثلة التطبيق من حيث الفهم قبل مناقشتها من حيث القاعدة سواء في التطبيق الشفوي ام الكتابي.
5. يبدأ بالتطبيقات الكتابية السهلة ثم يكون التدرج نحو الاصعب فالاصعب،مع تمرين الطلبة على الاعتماد على انفسهم شيئا فشيئا.
6. تحل التطبيقات والتدريبات في الصف.
7. يستغل المدرس فروع اللغة العربية الاخرى كالنصوص والقراءة وغيرها للتطبيق على القواعد،على الا يطغى على تلك الفروع ويأخذ من وقتها الكثير.(60/5)

تعد الطريقة السمعية الشفوية من اقدم طرائق التعلم الضمني للقواعد في اطار الاستعمال الشفهي للغة، ومن المنصف ان قوانين اللغة العربية الفصحى قد انتقلت قديما من اهل البادية (اصحاب اللغة الفصحى) الى اهل الحضر والمدن بهذه الطريقة.

وتبدأ دروس اللغة على وفق للطريقة السمعية الشفوية بمحادثة يليها شرح لبعض النماذج اللغوية الواردة في المحادثة ويتوقع من المتعلم بعد ذلك تذكر ومحاكاة ماسمعه مطبقا القواعد الجديدة المكتسبة ضمنيا،ويميز هذه الطريقة

انها لاتقدم الصيغ اللغوية معزولة بل تقدمها في سياق طبيعي بشرط لن يكون المرسل جيد الحديث والمتلقي حسن الاستماع،وبهذه تحقق هذه الطريقة الهدف الاساسي للغة وهو اكتساب التراكيب اللغوية،وقد عدت هذه الطريقة السبيل لتحسين تعليم اللغات بتعلم القواعد بشكل غير روتيني (تقليدي) ويتركز على المهارات اللغوية بخاصة مهارة التحدث.

والطريقة الاتصالية تكسب الطلبة كثيرا من قواعد اللغة في اطار التواصل الشفهي والكتابي بين المعلم والمتعلمين او بين المتعلمين والمتعلمين،وهدفها هو تنمية مقدرة الطلبة الاتصالية من خلال جو لغوي يؤدي الى اكتساب عادات لغوية ويحفف وظيفة اللغة ودورها في الحياة البشرية.

والمقدرة على الاتصال تقتضي الالمام باستعمال اللغة المناسبة في الوقت المناسب،لذا يحتاج المعلم الى معرفة التراكيب اللغوية والمعاني، والدور الذي يؤديه كل منها ، ليختار المناسب منها للموقف وللمتعلمين.

وقد اكدت دراسة تجريبية ان الاطفال الذين درسوا اللغة من خلال الاتصال من دون التعرض المباشر لاي قواعد اصبحوا في حديثهم اكثر دقة (قلة في الاخطاء النحوية) واكثر طلاقة(سرعة وتنوع مفردات) من الاطفال الذين درسوا المحتوى اللغوي نفسه بدروس منفصلة للقواعد،وبتدريس تقليدي لها.

والطريقة المباشرة اساسها ان الاتصال باللغة لكي نتعلمها لا يكفي في تعلم القواعد وانما ينبغي ان توضع لغة الاتصال في تخطيط محكم وتنظيم في مقررات متدرجة،واستعملت هذه الطريقة في تعليم اللغة الانكليزية الام واللغات الاجنبية.

ويمكن الافادة من هذه الطريقة في تعليم قواعد اللغة العربية الفصحى بجعل عملية الاتصال بلغة محكمة خالية من اية استعمالات عامية،وفي هذه الطريقة يتاح للمتعلمين انفسهم تحديد القاعدة اللغوية التي نطقت او كتبت الجملة على اساسها،كما ان اخطاءهم تصحح تبعا لهذه القواعد.

وتأتي الطريقة الطبيعية ماثلة للطريقة المباشرة من ناحية وللطريقة الاتصالية من ناحية ارى، او هي تجمع بينهما ففيها تستعمل اللغة بشكل محكم على وفق لقواعدها (الفصحى)ويسمح لمزيد من الاستيعاب استعمال(العامية) لتفسير جملة او توضيح تركيب، وتستعمل هذه لطريقة لتدريس اللغة لطلاب الجامعة والمدارس الثانوية وتسمى هذه الطريقة ايضا: طريقة الاستجابة الطبيعية الكاملة التي تتيح للمتعلم فهم كثير من الاصوات والتراكيب ودلالات الالفاظ بالشكل الطبيعي من خلال الاستماع اولا مثلما اكتسب اللغة في مرحلة الطفولة، ثم الاستجابة بما يعكس هذا الفهم، واستيعاب المضمون بما فيه من قواعد، فالفهم مقدمة للاتقان، والتفاصيل الدقيقة تؤجل والتركيز على اللغة الشفهية اكثر من لغة الكتابة، وقد كانت تسمى من قبل الطريقة الاستيعابية.(731.730/6)

خطة أنموذجية لتدريس مفهوم الفاعل على وفق الطريقة الاستقرائية

اليوم والتاريخ	**المادة: النحو**	**الصف: الثاني معهد**
الموضوع: الفاعل	**الحصة: الثالثة**	**الشعبة: أ**

الأهداف العامة:

1. تقويم السنة الطالبات واقلامهن وابعادهن عن الخطأ في القراءة.
2. تمكين الطالبات من فهم ما يسمعن من الكلام وما يقرأن فهما دقيقا.
3. تنمية ثروتهن اللغوية بفضل ما يعرض عليهن من الأمثلة والشواهد والأساليب ذات المعاني القيمة والصياغة البليغة.
4. تنمية التمكن من فهم التراكيب المعقدة وفك غموضها.

5. تمرين الطالبات على التفكير السليم والبحث.
6. معرفة اوضاع اللغة وصيغها وبيان ما يطرأ عليها من احوال صرفية ونحوية.

الأهداف الخاصة:

ان تتمكن الطالبة من معرفة:

1. الفاعل كونه من مرفوعات الأسماء.
2. انواع الفاعل.
3. استعمال الفاعل استعمالا سليما في الحديث والكتابة.

الاهداف السلوكية

1. تحدد الصفات المميزة لمفهوم الفاعل.
2. تحدد الصفات المميزة لمفهوم عامل الفاعل.
3. تعين المواضع التي يجب فيها تأنيث الفعل.
4. تعين المواضع التي يجوز فيها تأنيث الفعل
5. تستخرج الفاعل بانواعه في جمل جديدة تعرض عليها.
6. تعطي امثلة جديدة عن مفهوم الفاعل.
7. تحول الفاعل من مصدر مؤول الى مصدر صريح.
8. تعطي امثلة عن مفهوم عامل الفاعل.
9. تعطي امثلة جديدة عن مفهوم التأنيث.
10. تعرب جملا تحتوي انواع الفاعل اعرابا صحيحا.
11. تستعمل مفهوم الفاعل في تعبيرها الشفهي والكتابي استعمالا صحيحا.
12. تصوغ تعريفا لمفهوم الفاعل بأسلوبها الخاص.

13. تصوغ تعريفا لمفهوم عامل الفاعل بأسلوبها الخاص.
14. تحكم على صحة جمل تحتوي مفهوم الفاعل.
15. تحكم على صحة جمل تحتوي افعال مؤنثة وغير مؤنثة.
16. تسوغ تأنيث الفعل في جمل تعرض عليها.

الوسائل التعليمية:

السبورة، الطباشير الملون، لوحة خريطة المفهوم، الكتاب المقرر.

خطوات الدرس:

اولا: التمهيد والمقدمة: (دقيقتان)

عزيزاتي الطالبات، زرنا في الدرس الماضي احد بيوت مدينة قواعد اللغة العربية، وهو بيت المبتدأ والخبر الذي يعود اصله الى عشيرة الأسماء المرفوعة، وعرفنا ان المبتدأ هو الإسم الذي يبتدابه الكلام، والخبر هو ما يخبر به عن المبتدأ وذكرنا ايضا مسوغات الإبتداء بالنكرة وانواع الخبر وفي هذا الدرس عزيزاتي سنزور بيتا آخر من بيوت مدينة القواعد الذي يعود اصله ايضا الى عشيرة الأسماء المرفوعة، لنتعرف من خلال هذه الزيارة اقسام هذا البيت، والعوامل المؤثرة في حالته، وسنرى أنه يسكن بالقرب من بيت المبتدا والخبر لأنهما اقرباء من اصل واحد.

ثانيا: العرض والربط والموازنة: (25 دقيقة)

اعرض الأمثلة الآتية على السبورة:

زار المشرف المدرسة.

سرني ان تزور المريض.

قال تعالى: ."**وجاءوا على قميصه بدم كذب.**". (يوسف /18)

قال تعالى."**لم يلد ولم يولد.**". (الإخلاص/ 3)

اقرأ الأمثلة بعد تدوينها على السبورة واطلب من الطالبات الإستماع اليها والتأمل في الكلمات التي تحتها خطوط واتثبت من لفظهن للجمل لفظا صحيحا واسألهن عن كل كلمة تحتها خط على النحو الآتي:

المدرسة: من تقرأ الجملة الأولى ؟

طالبة : زار المشرف المدرسة.

المدرسة: اين الفعل؟

الطالبة نفسها: كلمة (زار) هي الفعل.

المدرسة: جيد ، من الذي قام بالزيارة؟

طالبة اخرى: المشرف هو الذي قام بالزيارة.

المدرسة: احسنت، وماذا نطلق عليه؟

طالبة اخرى: نطلق على الذي قام بالزيارة (الفاعل).

المدرسة: **بوركت، وما نوعه؟ هل هو اسم ظاهر، او ضمير، او مصدر مؤول ؟**

طالبة: هو اسم ظاهر.

المدرسة: احسنت، وماذا يعني هذا ؟

طالبة: هذا يعني ان الفاعل اسم مرفوع وقد يكون اسما ظاهرا مثل ما جاء في الجملة الأولى.

المدرسة: بارك الله فيك فالفاعل قد يأتي اسما ظاهرا.

بعد ذلك اطلب من احدى الطالبات قراءة الجملة الثانية.

طالبة: سرني ان تزور المريض.

المدرسة: جيد ، من تعرب (ان تزور).

طالبة ثانية: ان، اداة مصدرية ناصبة (تزور) فعل مضارع منصوب بـ (ان) المصدرية وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة والفاعل ضمير مستتر تقديره (انت) والمصدر المؤول من ان والفعل (تزور9 في محل رفع فاعل للفعل (سر).

المدرسة: بوركت، ما تقدير الجملة ؟

طالبة ثالثة: تقدير الجملة هو (سرتني زيارتك للمريض).

المدرسة: احسنت. كيف جاء الفعل في هذه الجملة ؟

طالبة رابعة: جاء الفعل في هذه الجملة مكون من ان والفعل (تزور).

المدرسة: ممتاز، ماذا يعني هذا ؟

طالبة خامسة: هذا يعني ان الفاعل قد يأتي مصدرا مؤولا.

المدرسة: بوركت. واتبع الإجراء نفسه في توضيح بقية الجمل، بعدها ادون الأمثلة الآتية على السبورة:

من المروءة اكرام الضيف اخوك.

الإنسان المؤمن كثير دعاؤه.

هند فتاة حسنة خصالها.

هيهات نصر الأعداء.

يعدو اللاعب بسرعة.

اقرأ الأمثلة بعد تدوينها على السبورة، واطلب من الطالبات الإستماع اليها والتأمل في الكلمات التي تحتها خط والكلمات التي تحتها خطان، ثم اسأل: ما اعراب كلمة (اكرام) في الجملة الأولى ؟

طالبة: خبر مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره، وهو مصدر.

المدرسة: احسنت، وما تقديره؟

طالبة ثانية: تقديره (ان يكرم) أي مكون من ان والفعل يكرم.

المدرسة: جيد ، اين فاعل يكرم ؟

الطالبة نفسها: فاعل يكرم هو كلمة (اخوك).

المدرسة: احسنت. اما اذا قلنا (اكرام) فماذا يحتاج هذا المصدر ؟

طالبة ثالثة: يحتاج الى فاعل ايضا.

المدرسة: اين فاعله ؟

الطالبة نفسها: فاعله كلمة (اخوك) ايضا.

المدرسة: بوركت، ماذا يعني هذا ؟

طالبة رابعة: هذا يعني ان المصدر (اكرام) عمل على رفع الفاعل (اخوك).

المدرسة: ممتاز، وماذا نطلق على الذي يعمل على رفع الفاعل.

طالبة خامسة: نطلق عليه العامل.

المدرسة: بارك الله فيك، اذن عزيزاتي ان المصدر(اكرام)هو عامل الفاعل (اخوك).

والآن من تقرأ الجملة الثالثة ؟

طالبة : الإنسان المؤمن كثير دعاؤه.

المدرسة: جيد، ما اعراب كلمة (كثير)؟

الطالبة: خبر مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة.

المدرسة: احسنت، على أي وزن جاءت هذه الكلمة **؟**

طالبة ثانية: جاءت على وزن (فعيل).

المدرسة: بوركت، وماذا يدل هذا الوزن ؟

طالبة ثالثة: هو احد اوزان صيغ المبالغة.

المدرسة: بارك الله فيك، وماذا ادت صيغة المبالغة (كثير) بكلمة (دعاؤه) ؟

طالبة رابعة: ادت الى رفعه على انه فاعل لصيغة المبالغة.

المدرسة: بوركت: ك ماذا يعني هذا ؟

طالبة خامسة: هذا يعني ان كلمة (كثير) هي صيغة مبالغة وقد رفع الفاعل (دعاؤه).

المدرسة: ممتاز. واتبع الإجراء نفسه مع بقية الأمثلة.

ثالثا: استنتاج القاعدة: (10 دقائق)

اطلب من الطالبات استنتاج القاعدة، فأقول، والآن عزيزاتي ما الذي نستنتجه من الأمثلة المتقدمة كلها ؟

فتجيب احدى الطالبات: نستنتج ان الفاعل هو اسم مرفوع يدل على من فعل الفعل او اتصف به.

المدرسة : ممتاز.

طالبة ثانية: وقد يأتي الفاعل اسما ظاهرا او مصدرا مؤولا، او ضميرا مستترا، او ضميرا بارزا.

المدرسة : بوركت.

طالبة ثالثة: لابد للفاعل من عامل يرفعه، وهذا العامل قد يكون فعلا، او مصدرا، او صفة مشبهة.

المدرسة: احسنت، وماذا ؟

طالبة رابعة: قد يكون صيغة مبالغة او اسم فعل، او اسم فاعل.

المدرسة: بارك الله فيك.

بعد ذلك اوجز القاعدة بكلمات لأن الإيجاز يجمع شتات الموضوع ويسهل عليهن حفظها وتذكرها، وتطبيقها، فادون القاعدة على السبورة بشكل واضح.

الفاعل: هو اسم مرفوع يدل على من فعل الفعل، او اتصف به، وقد يكون الفاعل اسما ظاهرا او مصدرا، او اسم فعل، او اسم فاعل.

خطة أنموذجية لتدريس مفهوم جزم الفعل المضارع على وفق الطريقة الاستقرائية

اليوم والتاريخ: المادة: قواعد

الصف والشعبة: الثالث الموضوع: جزم الفعل المضارع الحصة:

الأهداف العامة:

تقويم ألسنة الطلبة وعصمتهم من الخطأ في الكلام وتنمية ثروتهم اللغوية، وصقل أذواقهم الأدبية بفضل ما يدرسونه من الأمثلة والتراكيب فيما يسمعون ويقرؤون.

الأهداف الخاصة:

1. تمكين الطالبة من معرفة كيفية جزم الفعل المضارع، وادوات الجزم،وعلامات الجزم.
2. فهم الطالبة لموضوع جزم الفعل المضارع.
3. تطبيق ذلك كله في حديث الطالبة وكتابتها.

الأهداف السلوكية:

1. تعرف مفهوم الفعل المضارع المجزوم
2. تعدد ادوات جزم الفعل المضارع
3. تذكر علامات جزم الفعل المضارع
4. تمييز بين مفهوم الفعل المضارع المجزوم والفعل المضارع المنصوب شكلاً ودلالةً
5. تحدد السمات المميزة لمفهوم الفعل المضارع المجزوم
6. تصنف مجموعة جمل تعرض عليها الى امثلة تنتمي الى مفهوم الفعل المضارع المجزوم وامثلة لا تنتمي اليه

7. تسوغ اختيارها المثال الذي ينتمي الى مفهوم الفعل المضارع المجزوم
8. تحدد المعنى الذي تفيده كل اداة من ادوات الجزم
9. تستخرج الفعل المضارع المجزوم من جمل جديدة تعرض عليها
10. ترسم جدولاً توضح فيه علامات جزم الفعل المضارع
11. تعطي امثلة جديدة عن مفهوم الفعل المضارع المجزوم
12. تعرب جملاً تحتوي افعالاً مضارعة مجزومة اعراباً سليماً
13. تصحح الغلط في جمل مغلوطة تحتوي افعالاً مضارعة منصوبة

الوسائل التعليمية: السبورة، الطباشير الملون، الكتاب المدرسي المقرر.

خطوات الدرس:

أولاً: - التمهيد والمقدمة: (5 دقائق)

ثانياً: - العرض والربط والموازنة: (30 دقيقة)

1. لم يدرسْ محمدٌ.
2. لا تتكاسلْ عن واجبك.
3. قال تعالى: - {وَليحكمْ أهلُ الإنجيلِ بما أَنزلَ اللّهُ......ْ}
4. اندحَر العدو ولما ينظمْ صفوفه.
5. - قال تعالى: - { ولا تمشِ في الأرضِ مرحاً}
6. لم ارَ علياً في الساحة.
7. قال الشاعر:

لا تيأسوا ان تستردوا مجدكُمْ فلرُبَّ مغلوب هوى ثمَّ ارتقى

اقرأ الأمثلة المدونة في السبورة، ثم أقول: عزيزاتي الطالبات لننظر إلى الجملة الأولى لم يدرسْ محمدٌ. أين الفعل المضارع؟

طالبة: يدرسْ.

المدرسة: جيد. وما العلامة الإعرابية للفعل يدرسْ؟

طالبة: السكون.

المدرسة: جيد. فالفعل المضارع هنا دخلت عليه أداة الجزم لم فقطعت أو جزمت الضمة وحولتها إلى سكون فضلاً عن أنها أداة نفي أي نفت حدوث الدراسة في الماضي. والآن لننظر إلى الجملة الثانية ماذا نلاحظ؟

طالبة: تتكاسلْ فعل مضارع وعلامته الإعرابية السكون.

المدرسة: بوركت. ولكن لماذا السكون؟

طالبة: لأنها مسبوقة بـ(لا).

المدرسة: أحسنت. فلا هنا تسمى بـ(لا) الناهية أي طلب الكف عن الفعل أي نطلب من الشخص عدم التكاسل في واجبه أو يكف عن التكاسل في أداء الواجب. والآن أين الفعل المضارع في الجملة الثالثة.

طالبة: وليحكم.

المدرسة: هل هذا صحيح.

طالبة: كلا. لان الفعل هو يحكمُ.

المدرسة: أحسنت. وما العلامة الإعرابية للفعل المضارع.

طالبة: السكون لدخول اللام عليه.

المدرسة: بوركت. واللام هنا تسمى بلام الأمر. ولنمعن النظر في المثال الرابع ماذا نلاحظ؟

طالبة: الفعل المضارع ينظمْ مجزوم وعلامة جزمه السكون لدخول أداة الجزم عليه.

المدرسة: ممتاز. فلما أداة جزم نفت حدوث الفعل لكنه متوقع الحصول أي ان العدو لم ينظمْ صفوفه ولكنه متوقع ان ينظمها فيما بعد.فالفرق بين لم ولما

هو ان لم تفيد النفي المنقطع أي غير متوقع الحصول بينما لما فهو متوقع الحصول. والآن لننظر إلى الآية القرآنية في المثال الخامس ماذا نلاحظ على الفعل المضارع؟

طالبة: تمشِ فعل مضارع مجزوم وعلامة جزمه الكسرة.

المدرسة: هذا غير صحيح. ما اصل الفعل تمشِ؟

طالبة: أصله تمشي.

المدرسة: بوركت. ولكن ما التغيير الذي حصل على الفعل؟

طالبة: حذف الياء ووضع الكسرة تعويضاً عن الياء.

المدرسة: ممتاز. فالياء حرف عله وعليه فالأفعال المضارعة المعتلة الآخر تكون حذف حرف العلة علامة جزمها.

طالبة أخرى: ارَ في الجملة السادسة أصلها أرى وعندما دخلت أداة الجزم لم على الفعل المضارع حذفت حرف العلة الألف وعوض عنها بالفتحة.

المدرسة: بوركت. ما اصل الفعل تيأسوا في الجملة الأخيرة.

طالبة: أصله تيأسون.

المدرسة: جيد. ولكن عندما دخلت لا الناهية على الفعل المضارع ماذا حدث؟

طالبة: حذفت النون.

المدرسة: جيد لان الفعل المضارع تيأسون من الأفعال الخمسة وهذه الأفعال علامة جزمتها حذف حرف النون. والآن عزيزاتي لننظر إلى الأمثلة الأخرى المدونة أمامكن على السبورة لنستخرج منها أداة الجزم والفعل المضارع المجزوم وعلامات الجزم.

الأمثلة:

1- قال الشاعر: -

تنـــال بـــالرفقِ مـــع التـــأني مـــا لم تنـــلْ بـــالحرص والـــتمنيّ

2- جاء المدرسُ ولمّا يأتِ إلى الدرس.

3- ليستمع كل منا إلى النصيحة.

4- لا تكذبْ على المدرس.

طالبة: في المثال الأول نجد الأداة لم الجازمة قد دخلت على الفعل المضارع تنلْ وان علامته الفعل الإعرابية السكون.

المدرسة: أحسنت. ولكن لماذا لم تقل علامته حذف حرف العلة أو حذف النون.

الطالبة نفسها: لان أصلا الفعل تنلْ (تنلُ) فهو غير منتهي بأحد أحرف العلة ولا ينتمي إلى الأفعال الخمسة.

المدرسة: هذا صحيح ولكن يمكننا القول بأنه صحيح الآخر. وهكذا مع الأمثلة المتبقية.

ثالثاً: - استنتاج القاعدة: (5 دقائق)

في هذه الخطوة تستنتج المدرسة مع طالباتها القاعدة الرئيسة وتكتبها على السبورة بخط واضح:

الجزم: - يعني القطع؛ قطع الحركة أو الحرف، ويجزم الفعل المضارع إذا سبقته إحدى أدوات الجزم الآتية (لم، ولما، ولا الناهية، ولام الأمر). وتكون السكون علامة جزم الفعل المضارع الصحيح الآخر، وحذف حرف العلة علامة جزم الفعل المضارع المعتل الآخر، وحذف النون علامة جزم الأفعال الخمسة.

رابعاً: - التطبيق: (5 دقائق)

- من تعطينا مثالاً عن فعل مضارع مجزوم معتل الآخر؟
- من تعطينا مثالاً عن فعل مضارع مجزوم صحيح الآخر؟
- ما علامات جزم الفعل المضارع المجزوم؟
- إعربي الفعل المضارع الوارد في قول الشاعر: -

لا تنــهِ عــن خلــق وتــأتي مثلــهُ   عــارٌ عليــكَ اذا فعلــتَ عظــيمُ

الواجب البيتي:

أكلف الطالبات بحل التمرينات الموجودة في الكتاب المقرر.

[redacted]

[redacted]

اليوم والتاريخ: **المادة: قواعد اللغة العربية**

الصف والشعبة: الثاني متوسط

الموضوع / المبتدأ والخبر ومسوغات الابتداء بالنكرة

الاهداف العامة

1. تقويم ألسِنَة الطالبات واقلامهم وابعادهم عن الخطأ في القراءة والكتابة والمحادثة.
2. تمكنهم من فهم ما يمر على اسماعهم من كلام وما يقرؤون فهماً دقيقاً.
3. التدريب على التفكير السليم والقدرة على الافصاح والابانة.
4. تنمية ثروتهم اللغوية بفضل ما يعرض عليهم من الأمثلة والشواهد والاساليب ذات المعاني القيمة والصياغة البليغة.
5. تنمية الذوق الادبي والفني عند الطالبات عن طريق نقل المعاني والافكار والاحاسيس إلى القارئ أو السامع بدقة ووضوح ويسر وقوة.
6. تنمية قدرة الطالب على فهم التراكيب المعقدة وفك غموضها.

الاهداف الخاصة

تدريس موضوع المبتدأ والخبر، وفهمه، واستيعابه، وتطبيق الطالبات عليه.

الاهداف السلوكية

1. ان تعرّف الطالبة المبتدأ والخبر.
2. ان توضح الطالبة علامات رفع المبتدأ والخبر.
3. ان تذكر الطالبة انواع الخبر.

4. ان تميّز الطالبة المبتدأ من الخبر في جمل تعرض عليها.
5. ان تعرب الطالبة جملاً تحتوي على المبتدأ والخبر.
6. ان تعطي الطالبة أمثلة جديدة باسلوبها الخاص تتضمن المبتدأ والخبر.
7. ان تعرّف الطالبة النكرة.
8. ان تبيّن الطالبة مواقع الابتداء بالنكرة.
9. ان تستخرج الطالبة مسوغات الابتداء بالنكرة.
10. ان تكوّن الطالبة أمثلة تطبيقية على الابتداء بالنكرة.
11. ان ترسم الطالبة مخططاً للمبتدأ والخبر.

الوسائل التعليمية

1. الكتاب المقرر.
2. السبورة والطباشير الابيض.

خطوات الدرس

التمهيد والمقدمة

تبدأ الباحثة الدرس مع الطالبات من خلال طرح عدد من الأسئلة منها:

الباحثة: ما هي انواع الجمل ؟

طالبة: هناك نوعان من الجمل هما: الجملة الفعلية والجملة الاسمية.

الباحثة: أحسنتِ، مَنْ تعطيني مثالاً على الجملة الفعلية ؟

طالبة: قرأت زينب الدرس.

الباحثة: أحسنتِ، ومن تعطيني مثالاً على الجملة الاسمية ؟

طالبة: المتسابقان ماهران.

الباحثة: أحسنتِ، موضوعنا لهذا اليوم هو (المبتدأ والخبر).

العرض

في هذه الخطوة أعرض الأمثلة التي تتضمن المبتدأ والخبر بحالات مختلفة وادونها على السبورة وأضع خطاً تحت كل من المبتدأ والخبر.

1. الشمس مشرقةٌ
2. أنت طالبٌ مجتهدٌ
3. الجنديان شجاعان
4. الجنود منتصرون على الأعداء
5. دجلة مياهه غزيره
6. محمد يقرأ الدرس
7. البطولة ان تحارب الأعداء
8. ما مؤدب مذموم
9. فوق الشجرة طيرُ
10. قال تعالى: (لعبدُ مؤمنُ خيرُ من مشرك) (البقرة، 221)
11. رجل علم خير من جاهل
12. ربَّ صمت انفع من كلام

الربط والموازنة:

بعد كتابة الامثلة على السبورة، أقرأها جيداً مع الضبط بالشكل وأطلب من الطالبات الاستماع اليها، وبعد الانتهاء من قراءتها أطلب من الطالبات قراءتها ثم أقول لو تأملنا الامثلة المكتوبة على السبورة لوجدنا في كل منها:

(مبتدأ وخبر) ففي المثال الأول نجد ان الشمس: مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة، وقد أسند المبتدأ إلى الخبر وهو (مشرقة)، ومشرقة خبر مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة.

وفي المثال الثاني: نجد أنت: - ضمير منفصل مبني على الفتح في محل رفع مبتدأ، و(طالبٌ) خبر مرفوع وعلامة رفعه الضمة، مجتهد صفة مرفوعة. وفي المثال الثالث: (الجنديان شجاعان)، الجنديان: - مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الالف لأنه مثنى، شجاعان: - خبر مرفوع وعلامة رفعه الالف لأنه مثنى.

وفي المثال الرابع: (الجنود منتصرون على الأعداء) فأسأل الطالبات: (أين المبتدأ وأين الخبر في الجملة السابقة وما علامة رفع كل منهما ؟):

فتجيب طالبة: الجنود: مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة، منتصرون: خبر مرفوع وعلامة رفعه الواو لأنه جمع مذكر سالم.

الباحثة: أحسنتِ.

وفي المثال الخامس أسأل (أين المبتدأ والخبر في الجملة الآتية وما علامة رفعها ؟) (دجلة مياهه غزيره) فتجيب طالبة: دجلة مبتدأ أول مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على اخره، مياهه: مبتدأ ثانٍ مرفوع وعلامة رفعه الضمة وهو مضاف والهاء مضاف اليه، غزيرة: خبر للمبتدأ الثاني مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على اخره والجملة الاسمية من المبتدأ الثاني وخبره في محل رفع خبر للمبتدأ الأول (دجلة).

وفي المثال السادس: (محمدٌ يقرأ الدرس)، أسأل الطالبات: (أين المبتدأ والخبر وما هي علامة رفع المبتدأ وعلامة رفع الخبر ؟).

فتجيب الطالبة: محمدُ مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة، يقرأ: فعل مضارع مرفوع والفاعل ضمير مستتر تقديره (هو)، الدرسَ: مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على اخره والجملة الفعلية من الفعل والفاعل والمفعول به في محل رفع خبر للمبتدأ. وهكذا بقية الامثلة.

استنتاج القاعدة

في هذه الخطوة استنتج القاعدة الرئيسة مع الطالبات واكتبها على السبورة بخط واضح كما يأتي:

المبتدأ والخبر: اسمان تتألف منهما جملة مفيدة، نحو: (الحقُ منصورُ) يتميز المبتدأ عن الخبر بأن المبتدأ مُخَبرُ عنه، والخبر مُخبَرُ به.

المبتدأ: هو المسند اليه، الذي لم يسبقه عامل.

الخبر: ما اسند إلى المبتدأ، وهو الذي تتمُّ به مع المبتدأ فائدة.

[redacted]

المبتدأ مفرد دائماً وحالاته:

1. اسم ظاهر: (سميرةٌ طالبةٌ مهذبةٌ).
2. ضمير منفصل: (أنا مسافر غداً).
3. مصدر مؤول: (أن تفي بالعهد شرف لك).

[redacted]

أنواعه وحالاته:

1. مفرد وينقسم إلى:

أ. اسم ظاهر أو محذوف: (المدرسةُ مغلقةُ)

ب. مصدر مؤول: (البرُّ ان تحترم والديك)

2. جملة وينقسم إلى:

أ. جملة اسمية: (دجلة مياهه غزيرة)

ب. جملة فعلية: (محمد يقرأ الدرس)

3. شبه جملة وينقسم إلى:

أ. ظرف زمان أو مكان: (الازهار فوق المنضدة)

ب. جار ومجرور: (السحاب في السماء)

[redacted]

1. في حالة المفرد وجمع التكسير وجمع المؤنث السالم يرفع المبتدأ والخبر وعلامة رفعهما الضمة نحو: البدرُ منيرُ ، الطلابُ اذكياء ، الطالبات مجتهداتُ.
2. في حالة التثنية يرفع المبتدأ والخبر وعلامة رفعهما الألف نحو: اللاعبان ماهران

3. في حالة جمع المذكر السالم والاسماء الخمسة يرفع المبتدأ والخبر وعلامة رفعهما الواو نحو: أخوك ذو علم، المعلمون نشيطون.

[redacted]

1. إذا كان المبتدأ نكرة والخبر شبه جملة: (في الدارِ ضيفٌ)، (امام العلم أبطالٌ).
2. إذا كانت النكرة مسبوقة بنفي: ما مؤدب مذموم.
3. إذا كانت النكرة مسبوقة باستفهام: هل شريف خان وطنه ؟
4. إذا خصصت النكرة بالاضافة إلى نكرة: رجلُ علمٍ خير من جاهل.
5. إذا خصصت النكرة بالوصف: قال تعالى (لعبدُ مؤمنُ خيرُ من مشرك)
6. إذا وقعت النكرة بعد ربَّ: ربَّ صمت انفع من كلام.
7. إذا دلت النكرة على عموم: كتابٌ خير من مجلةٍ.

[redacted]

أوزع أمثلة أخرى على الطالبات لأتبين مدى فهمهن للقاعدة:

أ - لنا بستان خيره وفير.

ب -الشوارع مزدحمةٌ.

ج - نومٌ مبكرٌ أفضل من السهر.

وبعد ذلك اسمح للطالبات باعطاء أمثلة على الموضوع.

تحديد الواجب البيتي

أطلب من الطالبات مراجعة الموضوع وحل التمرينات جميعها.

[redacted]

اليوم والتاريخ: **المادة: قواعد اللغة العربية**

الصف: الأول المتوسط **الموضوع: المعرف بالإضافة**

الحصة: الشعبة: ب

الأهداف العامة:

1. ضبط حركات ما يكتب وما يلفظ.
2. تكوين عادات لغوية صحيحة.
3. انماء الذوق الأدبي.
4. تفهم صيغ اللغة واشتقاقها وأوزانها.
5. تنمي في نفوس الطلبة الدقة والملاحظة وتربي فيهم صحة الحكم.

<u>الأهداف السلوكية:-</u> جعل الطالبة بعد الانتهاء من تقديم الدرس قادرة على أن:

1 - تعرّف المعرف بالإضافة.

2 - تميز المعرف بالإضافة من غيرهِ من المعارف.

3 - تميز المعرف بالاضافة عند إضافتهِ الى احدى المعارف.

4 - تمثل للمعرف بالاضافة بأمثلة جديدة من انشائها.

5 - تبين موقع المعرف بالاضافة من الاعراب في جمل مفيدة تعرض عليها.

6 - تستعمل المعرف بالأضافة في الحديث والكتابة استعمالاً صحيحاً.

7 - تفرق بين أنواع المضاف اليه في جمل جديدة تعرض عليها.

خطوات الدرس:

<u>أولاً: التمهيد والمقدمة: (دقيقتان).</u>

عزيزاتي الطالبات، في الدرس السابق تعرفنا المعرفة والنكرة، وعلمنا جميعاً ان المعرف بـ(أل) نوع من أنواع المعارف، فماذا نعني بالمعرفة؟ وماذا نعني بالنكرة؟ واليوم عزيزاتي الطالبات نتعرف نوعا آخر من المعارف وهو المعرف بالاضافة. من تعطينا جملة مفيدة فيها نكرة؟

الطالبة: فتحَ قائدٌ الأندلسَ

المدرسة: أين النكرة في الجملة السابقة؟

الطالبة: (قائدٌ)

المدرسة: من تعطينا جملة مفيدة فيها معرفة؟

الطالبة: طارق بن زياد قائدٌ عربيٌ.

المدرسة: أين المعرفة في الجملة السابقة؟

الطالبة: (طارق بن زياد)

وأقول درسنا لهذا اليوم نوعاً آخر من المعارف هو: المعرف بالاضافة.

<u>ثانياً: العرض والربط والموازنة: (20- 25) دقيقة.</u>

في هذه الخطوة اعرض الأمثلة الآتية عن موضوع (المعرف بالاضافة) على السبورة، وأضع خطاً بلون مغاير تحت المعرف بالاضافة.

الأمثلة:

خير <u>المواهب</u> العقل.

أبو <u>بكر</u> اول الخلفاء الراشدين.

<u>صديقك</u> شهم.

ارض <u>هذا</u> الوطن خصبة.

سمعت قصائد الذين شاركوا في مهرجان المربد.

بعد ذلك أقرأ مجموعة الأمثلة المدونة على السبورة، وأطلب من الطالبات حسن الاستماع والانصات وبعد الانتهاء من قراءتها أشير الى المعرف بالاضافة الذي تحته خط في الامثلة السابقة وأجري المناقشة الآتية:

المدرسة: ما موقع الاسم الذي تحته خط من الاعراب ؟ وأشير الى الاسم الذي تحته خط في الجملة الأولى (خير المواهب العقل)؟

طالبة: مبتدأ مرفوع وهو مضاف.

المدرسة: مضاف الى ماذا؟

طالبة: الى المواهب.

المدرسة: ما موقع كلمة المواهب من الإعراب؟

طالبة: مضاف اليه مجرور.

المدرسة: كلمة المواهب معرفة أم نكرة؟

طالبة: معرفة. وكلمة خير كانت نكرة وأصبحت معرفة بعد اضافتها الى المعرفة.

وعند الاجابة أقدم التعزيز المناسب فأقول (ممتاز)، وأكرر السؤال نفسه مع المعارف التي تحتها في الجمل الأخرى، وأجري مناقشة حول الأمثلة المكتوبة على السبورة، ثم أدون الملاحظات على السبورة تمهيداً لاستنتاج القاعدة.

المدرسة: ما نوع المعرف في الجملة ؟

طالبة: مضاف الى المعرف بأل.

المدرسة: وما إعرابه ؟ مضاف اليه مجرور.

وهكذا مع الامثلة السابقة.

ثالثاً: استنتاج القاعدة.

في هذهِ الخطوة أطلب من الطالبات أن يصغن بأسلوبهن الخاص تعريفاً للمعرف بالاضافة، وأراعي تقديم التعزيز المناسب، فأثني على الاجابات الصحيحة، وأصحح الاجابات غير الصحيحة، ثم أدون تعريفاً للمعرف بالاضافة على السبورة بشكل واضح.

المعرف بالاضافة: اسم نكرة اكتسب التعريف من اضافته الى إحدى المعارف مثل: المضاف إلى المعرف بـ(أل) نحو (خيرُ المواهب العقلُ) والمضاف الى العلم نحو (أبو بكر أولُ الخلفاءِ الراشدين)، والمضاف الى الضمير نحو (صديقك شهم)، والمضاف الى اسم الاشارة نحو (أرضُ هذا الوطن خصبةٌ)، والمضاف الى الاسم الموصول نحو (سمعتُ قصائد الذين شاركوا في مهرجانِ المربد).

بعد ذلك أثبت القاعدة على السبورة بشكل واضح وخط جميل.

رابعاً: التطبيق: (5 دقائق)

بعد التثبت من أن الطالبات قد فهمن موضوع المعرف بالاضافة، استمر في توضيح المعلومات المتعلقة به، ثم أسأل من تستطيع ذكر أهم الصفات الأساسية للمعرف بالاضافة؟

من تعطينا مثالاً عن مضاف الى ضمير؟

من تعطينا مثالاً عن مضاف الى اسم اشارة؟

من تعطينا مثالاً عن مضاف الى اسم علم؟

من تعطينا مثالاً عن مضاف الى اسم موصول؟

الواجب البيتي: أكلف الطالبات بحل التمرينات الموجودة في الكتاب المقرر ص46 في دفاترهن.

[redacted]

اولا: الاتجاه في تعليم قواعد النحو الوظيفية، ونعني بذلك ان تتخير من النحو ما له صلة وثيقة بالاساليب التي تواجه الطالب في الحياة العامة، او التي يستعملها.

ثانيا: استغلال الدافعية لدى المتعلم، وهي تساعده على تعلم القواعد وتفهمها، ويمكن للمعلم هنا ان يجعل الدراسة في القواعد قائمة على حل المشكلات فالاخطاء التي يحدثها الطلبة في كتاباتهم او التي يخطؤون فيها، في قراءاتهم يمكن ان تكون مشكلات للدراسة مع الطلبة، وهكذا يمكن ان يثير المدرس حماسة الطلبة نحو اسلوب معين ليوجد لديهم الدافع الذي يجعل عملية التعلم مستساغة مقبولة لديهم.

ثالثا: تدريس القواعد في اطار الاساليب التي في محيط المتعلم وفي دائرته، التي ترتبط بواقع حياته.

رابعا: البعد بالمنهج عن الترتيب التقليدي في معالجة مشكلات النحو، وتخليصه من الشوائب التي لاتفيد الطلبة ومن كثير من المصطلحات الفنية.

خامسا: الاهتمام بالموقف التعليمي، والوسائل المعينة، وطريقة التدريس، والجو المدرسي، النشاط السائد.

سادسا: الاهتمام بالممارسة، وكثرة التدريب على الاساليب المتنوعة، وفي هذا تثبيت للمعلومات وتحقيق للاهداف المرجوة.

[redacted]

فيما ياتي مجموعة من التوجيهات العامة التى قد تسهم في تدريس القواعد النحوية:

1) **السليقة اللغوية:** إن المشكلة الأساسية في الاستعمال اللغوي، في رأي الكاتبة ليست في عدم حفظ مبادئ النحو أو استظهار قواعد

اللغة. و إنما في ضعف السليقة اللغوية بين الناس على مستوياتهم المختلفة، حتى ألفوا الخطأ إلى الدرجة التي أصبحوا ينفرون فيها من الصحيح و العلاج، في رأي الكاتبة ليس بزيادة ساعات النحو أو غير ذلك من أساليب رتق الثوب اللغوي، و إنما يتطلب الأمر في رأيها أيضا إعادة النظر في جو المدرسة كله، حتى تهيء فرصة الممارسة الصحيحة للغة.

2) **أهمية السياق:** إن اللغة ليست مجرد مجموعة متناثرة من الكلمات، و السياق الذى ترد فيه، لذا ينبغى الحرص على مراعة المبدأ، فيقدم الكلمات في سياقات طبيعية توضح معناها، ومن خلال تراكيب تبين طريقة استعمالها، على أن يراعى تكرار هذه التراكيب بشكل يطمئن فيه إلى استيعاب الدارس له، و الطريقة التى تتبعها بعض الكتب في تدريس التراكيب العربية هى تكرارها فى عدد من التدريبات المعطية من دون شرح لهذه التراكيب أو حديث عن القاعدة النحوية التى تحكمها.

3) **الإعراب فرع المعنى:** من الغايات الأساسية لتعليم القواعد النحوية أن تعين على فهم الأساليب و التعبير عن المعانى المختلة. من هنا تبرز الحاجة في إلى تعريف الطالب بدور القاعدة النحوية في توضيح المعنى. ينبغى في رأينا أن يعلم الطالب معنى الجملة أولا، ثم يعربها ثانيا.

ويمكن ان يستثير المدرس دوافع الطلبة وحاجاتهم للقواعد النحوية بان يعايشهم في موقف من مواقف التعبير او القراءة، فاذا حدث خطأ في ضبط كلمة من الكلمات، انتهز المدرس هذه الفرصة وارشدهم الى الضبط الحقيقي والى القاعدة النحوية وبذلك ينشأ عندهم الميل الى دراسة هذه القاعدة.

4) **التركيز على ناحية معينة:** بعد ان تنشأ الحاجة ينبغي ان ينتهز المدرس هذه الفرصة ويخصص حصة او عددا من الحصص للتركيز على صعوبة معينة، ليفهم الطلبة المصطلحات المتعلقة بهذه الناحية، ولكي يدركوا القاعدة ويتدربوا على استعمالها حتى يتقنوها، ولا بد بعد ذلك ان يتيح لهم المعلم فرصا طبيعية في درس التعبير لتطبيق القاعدة. (214-213/7)

هوامش الفصل الرابع

1. فضل الله، محمد رجب(2001).**مداخل تدريس القواعد اللغوية بالمرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية، جامعة الامارات العربية المتحدة**،السنة السادسة عشر عدد 18.ص/77-78.
2. العيسوي، جمال مصطفى،وآخرون(2005).**طرق تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الاساسي بين النظرية والتطبيق**، دار الكتاب الجامعي،الامارات العربية المتحدة.ص291.
3. مدكور، علي (1999).طريقة ابن خلدون في تدريس النحو واثرها في لغة الكتابة لدى تلاميذ الصف الاول المتوسط بالمملكة العربية السعودية، **مجلة دراسات تربوية**، العددالسابع.ص110.
4. ابن خلدون، عبد الرحمن(1984).**المقدمة، تاريخ العلامة ابن خلدون**، الدار التونسية للنشر، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط1، ج2.ص/730-731.
5. ابو مغلي، سميح، وجمال عابدين(1986).**الموجز في اساليب تدريس اللغة العربية**، المؤسسة القومية للتربية، عمان.ص/60.
6. ابن خلدون، مرجع سابق، (1984) ص/ 7300731.



الفصل الخامس

اتجاهات حديثة في تدريس النحو

5

الفصل الخامس

اتجاهات حديثة في تدريس النحو

ان الاحتياجات التربوية التي ظهرت نتيجة المتغيرات الاجتماعية، والاقتصادية، والتكنولوجية السريعة ادت الى تطوير المناهج، فظهرت مجموعة من المناهج المتطورة كمنهج الاتصال والتفاعل، والمنهج الاستكشافي، ومنهج التفكير، والمنهج الحلزوني، والمنهج الموديولي، واسلوب النظم، ومن ثم ظهرت لدينا انواع وانماط من التعليم والتعلم، كالتعلم الذاتي، والتعلم التعاوني، واسلوب لعب الدور، واسلوب الاكتشاف، واسلوب حل المشكلات، وقد ادى ذلك فضلا عن رغبة المهتمين بطرائق تدريس النحو في تيسير قواعده الى اتباع طرائق التدريس الجديدة التي تعتمد على النصوص ومناقشتها واستخلاص الامثلة والموازنة والامثلة والاستنباط والتطبيق، مع مراعاة السهولة والعناية بالفهم، والبعد عن التفصيلات، والتدرج في التدريس من السهل الى الصعب.

وفي ضوء الاتجاهات الحديثة في تدريس النحو اذكر بعض وظائف النحو:

يكفل سلامة التعبير وصحة أدائه، وفَهم معناه وإدراكه في غير لبسٍ أو غموض.

1. يساعد على جمال الأسلوب وجودته ودِقَّته، وتنمية مهارات التفكير العلمي؛ مثل: دقَّة التفكير.
2. يُعين على استعمال الألفاظ والجُمَل والعبارات استعمالاً صحيحًا، فتكون عند الدارسين عادات لغوية سليمة.

[redacted]

ومن الاتجاهات الحديثة في تدريس النحو

1 [redacted]

ما الخطوات التي يتكون منها نموذج بوسنر ؟

قدم بوسنر وزملائه إستراتيجية تتألف من خمس مراحل هي: (439/1)

أ- إحداث التناقض المعرفي عند المتعلم، من خلال تقديم مضامين ومفاهيم عملية تؤدي إلى حدوث التناقض في البناء المعرفي لديه.

ب-تشخيص المفاهيم الخطأ عند المتعلم.

ج بناء إستراتيجية لعلاج المفاهيم الخطأ لدى المتعلم.

د- مساعدة المتعلمين على فهم المضامين والمفاهيم العلمية بصورة صحيحة.

هـ- بناء برامج تقويمية يستطيع المتعلم من خلالها التوصل إلى إن المفاهيم الصحيحة حلت محل المفاهيم الخطأ.

2 [redacted] V

ما مكونات نموذج الشكل " V "؟

يتكون هذا الشكل(V) من جانبين:

أ- الجانب الأيسر: وهو جانب المفاهيم والمبادئ والنظريات، ويأخذ هذا الجانب الطابع الهرمي، حيث نتدرج فيه من النظرية إلى المبادئ ثم المفاهيم البسيطة، أي التدرج من المفاهيم الأكثر شمولا وًتعقيدا وًتجريدا إًلى المفاهيم الأقل عمومية وهكذا.

ب-الجانب الأيمن: وهو الجانب الإجرائي الذي يشمل التسجيلات والتحويلات والمتطلبات المعرفية والقيمية.

ج- بؤرة الشكل: ويوجد بها الأحداث والأشياء.

د- السؤال الرئيس: الذي يقع في قمة الشكل بين الجانب المفاهيمي، والجانب الإجرائي ومن خلال هذا السؤال يحدث تفاعلٌ بين الجانبين.

3 [redacted]

ما خطوات إستراتيجية المتناقضات ؟ (2/ 84)

تقوم هذه الإستراتيجية على مجموعة من الخطوات المتتالية، إذ تؤدي كل مرحلة إلى المرحلة التي تليها، فالمرحلة الأولى يتم فيها تقديم الحدث المعرفي المتناقض وذلك عندما يواجه المتعلمون بأسئلة ومشكلات تحدث الدهشة والاستغراب لديهم، ووضعهم في مواقف تعليمية تثير لديهم خبرة محيرة وشعور بالضغوط المعرفية وعدم الاتزان المعرفي، في حين تتولى المرحلة الثانية البحث عن الحلول التي يستخدمها المتعلم في حل التناقض المعرفي،وذلك من خلال إمداد التلاميذ بالخبرات المعرفية التي تساعدهم في الوصول إلى حلول لتلك التناقضات وإزالة الضغوط وعدم الاتزان الذي أحدثته المرحلة الأولى، في حين تقوم المرحلة الثالثة على التوصل إلى حل التناقض من خلال التلاميذ أنفسهم، وذلك من خلال إتاحة الفرص للقيام بالعمليات المعرفية المختلفة، أثناء المواقف التعليمية، من ملاحظة وتفسير وإجراء المقارنات وبيان أوجه الشبه والخلاف، وتسجيل المعلومات والبيانات وتصنيفها وتبويبها وصياغة الفروض والتجريب ونقد المواقف وإصدار الأحكام، مما يتولد عنه بناء المعرفة لدى المتعلمين.

4 [redacted]

ما مفهوم الإستراتيجية؟ وما خطواتها ؟

قدم ويتلي وكراوثر(3:p and ، 4:p 14) مفهوما لهذه الإستراتيجية إذ عدّها نموذجا للتدريس البنائي، إذ يشجع المعلم المتعلمين على بناء المعرفة من طريق مواجهتهم بمشكلات ومهام حقيقية والعمل على حل هذه المشكلات، ويتكون هذا النموذج من ثلاثة عناصر هي:-

أ- تقديم المضامين والمفاهيم العلمية على صورة مشكلات ومهام حقيقية للمتعلمين.

ب- تكوين مجموعات تعاونية لمعالجة المشكلات والمهام الحقيقية المعرفية وذلك من طريق التعلم التعاوني ونشاطاته المختلفة.

ج- المشاركة في النقاش الصفي، في هذه المدة يتحول الفصل بأكمله إلى مجموعة واحدة، وتقوّم كل مجموعة ما توصلت إليه من بيانات ومعلومات ونتائج وتفسيرات، وهنا يقوم النقاش من أجل بناء المعرفة وتعميقها وبلورة النظريات والمبادئ والمفاهيم، ويكون دور المعلم تنظيم سير المناقشة بين مجموعات الصف ومجموع الطلبة جميعا.

5. [illegible]

اشتق نموذج التعلم البنائي من النظرية البنائية وعدّلت سوزان لوكي الانموذج وطورته حتى أصبح على صورته المعروفة الآن، وفي هذا النموذج يكون محور عملية التعلم هو المتعلم، فالتركيز منصب على المتعلم بكونه مخلوق قادر على بناء المعرفة بنفسه من طريق جمع المعلومات والبيانات وتكوين الفرضيات والوصول إلى النتائج والتعميمات ومناقشة الحلول والأفكار والمفاهيم، وتطويرها بالتفاعل مع الآخرين، ثم تطبيق ما توصل إليه في ظروف ومواقف تعلمية جديدة.(784/5)

ما خطوات نموذج التعلم البنائي؟

أشار الأدب التربوي والنفسي إن نموذج التعلم البنائي يتكون من أربع مراحل متتالية على الترتيب كل مرحلة مرتبطة ارتباطاً بالمرحلة التي تليها ويمكن تقديم هذه المرحلة على النحو التالي: (6/ 55)، (7 /284): (30/8)

1. مرحلة الدعوة: يطرح المعلم في بداية الموقف التعليمي المشكلة على المتعلمين بهدف دعوتهم للتعلم معها وإثارة دافعيتهم وخلق مناخ معرفي لتعلم الموضوع، وكشف الأفكار والمعارف التي تكون بحوزتهم المعرفية والضرورية لتعلم الموضوع الجديد.
2. مرحلة الاستكشاف: يقسم المعلم في هذه المرحلة الطلاب إلى مجموعات متباينة في التحصيل الدراسي،وتتكون كل مجموعة من (3-5) طلاب، وتقوم كل مجموعة بالأنشطة المكلفة بها كجمع البيانات والمعلومات وتصنيفها ووضع الفروض وطرح التساؤلات والبحث عن الإجابات وتقديم التفسيرات والوصول إلى الحلول ونقدها وإصدار الأحكام، وذلك استعداداً للحوار الاجتماعي للوصول إلى حلول للمشكلة التي طرحت عليهم في بداية الموقف التعليمي.
3. مرحلة التفسيرات واقتراح الحلول: في هذه المرحلة يقدم الطلاب التفسيرات وطرح الحلول، واختبار صحة هذه الحلول والمقارنة بينها من طريق الأنشطة المختلفة التي تظهر الاتصال والتواصل بين المتعلمين والمعلم وبين المتعلمين بعضهم بعضاً، إذ يبنون المعرفة بعضهم مع بعض على المستويات المعرفية المختلفة، وينبغي أن نوفر للمتعلمين الوقت اللازم للقيام بأنشطة هذه المرحلة، ويقتصر دور المعلم على مساعدة المتعلمين وتوجيههم وتيسير عملية التعلم والابتعاد عن تلقين المعرفة.
4. مرحلة التطبيق: في هذه المرحلة تحدث عملية الاندماج المعرفي بين المفاهيم الجديدة والمفاهيم السابقة بمعنى حدوث اندماج معرفي للمفاهيم وظهور مفاهيم أكثر اتساعاً وعمقا مًما يؤدي إلى حدوث البناء المعرفي الجديد الذي يستخدمونه في فهم متغيرات البيئة التي تحيط بهم، وبمعنى آخر يطبق المتعلمون ما توصلوا إليه من معارف وأفكار وتعميمات واستنتاجات في فهم الواقع البيئي العملي، وهذه

المرحلة تتيح الفرصة اللازمة لتقويم المتعلمين، وإن المتعلمين يقومون أنفسهم اذ يعرف كل منهم نقاط القوة ونقاط الضعف لديه.

6 [redacted]

تعد دورة التعلم طريقة من طرائق التدريس التي يستخدمها المعلمون في التدريس الصفي، ولكن هذه الطريقة تقوم على فلسفة النظرية البنائية ونظرية بياجيه في النمو المعرفي، ويعود الفضل في استخدام هذه الطريقة وتعميمها في التربية الصفية إلى اتكن Atkin وكاربلسKaraplus.(9/ 101)

ويشير ابراهام(10/ 121) إلى إن دورة التعلم عبارة عن نموذج تدريسي يمكن أن يستخدمه المعلم في التدريس الصفي كطريقة تدريسية، لتقديم المفاهيم والمضامين العلمية، وقسم دورة التعلم على ثلاثة أقسام كل قسم يرتبط بالقسم الآخر ارتباطاً وثيقاً، حتى تشكل هذه الأقسام الثلاثة دورة تعلم تؤدي إلى بناء تراكيب معرفية جديدة، اعتماداً على الخبرات السابقة والخبرات المقدمة، وتستمر هذه الدورة في توليد دورة تعلم أخرى من خلال تقديم المفاهيم العلمية في الدروس المتلاحقة مما يؤدي إلى توسيع المفاهيم وتعميمها وانتقال أثرها وتوظيفها في حل المشكلات والتطبيقات الحياتية، ويمكن تقديم الأقسام الثلاث التي أشار إليها ابراهام على النحو التالي:-

القسم الأول: الاستكشاف.

القسم الثاني: اختراع المفهوم.

القسم الثالث: اتساع المفهوم.

وتعد دورة التعلم بمثابة طريقة تدريسية، كأي طريقة تدريسية

أخرى تستخدم في تقديم المفاهيم والمضامين العلمية للمقررات الدراسية المختلفة، إلا إن هذه الطريقة تختلف عن الطرق التدريسية الأخرى في أنها

استمدت خصائصها من نظرية بياجيه للنمو المعرفي، وتستخدم هذه الطريقة في التدريس الصفي من طريق ثلاث مراحل على النحو الاتي:

أ- مرحلة الاستكشاف: التي تعتمد على الأنشطة الحسية وشبه الحسية في جمع المعلومات والبيانات التي تخص المفهوم المراد تعلمه.

ب-مرحلة اختراع المفهوم: التي تعتمد على التفاعل بين المعلم وتلاميذه، وبين التلاميذ بعضهم بعضاً من خلال الأنشطة والخبرات المختلفة للوصول إلى اسم المفهوم وتعريفه وصياغته وتعتمد هذه المرحلة على الأنشطة التي استخدمت في المرحلة الأولى.

ج- مرحلة اتساع المفهوم: التي تقوم على استخدام المفهوم وتعميمه في مواقف تعليمية جديدة.

ما الأسس والمبادئ التي تقوم عليها طريقة دورة التعلم؟

تنطلق دورة التعلم من مجموعة من الأسس التي ترتكز على نظرية بياجيه في النمو المعرفي أهمها ما يلي (11/ 5)

1. تتحقق أهداف التعليم والتعلم من طريق تقديم الخبرات والأنشطة الصفية بصورة حسية وشبه حسية.
2. تقديم المضامين والمفاهيم العلمية من طربق مشكلات تتحدى فكر المتعلم، تولد لديه الرغبة والدافعية للبحث عن حلول لها من طريق تفحص البناء المعرفي السابق والخبرات المعرفية الجديدة، وذلك بالاستفادة من الأبنية المعرفية لديه وإعادة تشكيلها وصياغتها في ضوء المعرفة الجديدة، بحيث يتمكن من طريق ذلك من الوصول إلى حلول لتلك المشكلات.
3. المواقف التعليمية التعلمية تكون أكثر فاعلية إذا أتاحت الفرصة إلى انتقال أثر التعلم والتدريب إلى مواقف تعليمية أخرى.

4. التفاعل الاجتماعي بين الطلبة، الذي يظهر من خلال المشاركة في الأنشطة الصفية التعليمية التعلمية، وتبادل الأفكار والبحث والتنقيب عن المعرفة، مما يؤدي إلى ظهور تعلم فعال يبعد التلاميذ عن التعلم الفردي الضيق.
5. الخبرات والأنشطة التعليمية التعلمية التي تتحدى تفكير المتعلم تضع بين يديه اعتقادات عما يحيط به من أشياء، هذه الاعتقادات تكون بمثابة دوافع للتعلم.
6. ينبغي على المعلم أن يهيئ الفرص التعليمية التعلمية التي تحث وتدفع الطلاب على ممارسة اكتشاف واستقصاء المعارف والأفكار والمعتقدات بأنفسهم وتوظيفها.

ما أنشطة دورة التعلم ؟

تضم دورة التعلم كطريقة في التدريس الصفي مجموعة من الأنشطة يمكن تقديمها على النحو التالي.(: (40/12)

1. أنشطة مرحلة الاستكشاف: وتتميز هذه الأنشطة بأنها عبارة عن أنشطة فردية مستقلة، إذ يمارس الطالب استكشاف المعلومات والبيانات وجمعها، وتتصف هذه الأنشطة بكونها أنشطة حسية وتهدف إلى الربط بين الأنشطة والخبرات.
2. أنشطة مرحلة تقديم المفهوم: ويغلب على هذه الأنشطة الطابع الجماعي والمناقشة الجماعية، إذ يقوم هذا النشاط الجماعي على المناقشة التي تحدث بين المعلم والمتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم، ومحور هذه المناقشة يقوم على المعلومات والبيانات التي توصلوا إليها في المرحلة الأولى، ومن خلال هذه المناقشة يتم تحديد الصفات المشتركة للمفهوم ومن ثم الوصول إلى مصطلح المفهوم وتعريفه، ويقدم هذا المفهوم من المعلم أو التلاميذ أو الكتاب المدرسي.

3. مرحلة تطبيق المفهوم: ويغلب على أنشطة هذه المرحلة طابع البحث المستقل، إذ تتضمن هذه الأنشطة الفروض والتأكد من صحتها، وتنسيق المعلومات وتنظيمها، وتعميم المفهوم وتطبيقه في مواقف جديدة.

ما خطوات تنفيذ الدروس الصفية على وفق طريقة دورة التعلم ؟

يرى فولر إن خطوات تنفيذ الدروس على وفقا طريقة دورة التعلم هي: (43 – 45/13)

1. تحديد مفهوم الدرس.
2. تحديد الأهداف السلوكية التي يريد المعلم أن يحققها من خلال تنفيذ الدرس.
3. تحديد المتطلبات الأساسية اللازمة لتعلم مفهوم الدرس، والكشف عنها من خلال التقويم المبدئي.
4. تحضير مجموعة من الأنشطة والخبرات الحسية التي تتلاءم مع مستوى التلاميذ اللغوي والعقلي وتثير لديهم الدافعية والانتباه والرغبة في التعلم. وفي ضوء خبرات التلاميذ السابقة.
5. إعداد مشكلات لكل مرحلة من مراحل دورة التعلم بحيث يكون هذا الإعداد في ضوء خبرات التلاميذ السابقة وإمكاناتهم وقدراتهم العقلية ونموهم المعرفي.
6. إتاحة المجال أمام التلاميذ لكي يقوموا بالأنشطة الاكتشافية بحرية.
7. التخطيط لمرحلة تقديم المفهوم، من خلال الاستفادة من الأنشطة التي قام بها التلاميذ في مرحلة الاكتشاف.
8. التخطيط لمرحلة تطبيق المفهوم، وذلك من خلال تقديم مجموعة من الأنشطة على الخبرات الحسية وشبه الحسية، ومعالجة المواقف التعليمية التعلمية الجديدة التي لا تكون مألوفة لديهم، مما يؤدي إلى توسيع وتطوير وتعميق إدراكهم للمفهوم.

7. [redacted] 1985

جيرولد كمب من أوائل المشهورين في علم تصميم التدريس إذ كان أول من طور أنموذجه في كتاب متخصص وكان بعنوان: (1985 Instructional The design)

ويتصف أنموذج كمب لتصميم التدريس والمشتق من منحى النظم بتركيزه على التتابع والتسلسل المنطقي لخطواته دون أن يكون هناك ترتيباً ثابتاً لهذه الخطوات مما يعطي مرونة لحذف بعض العناصر أو تعديلها، ويركز على حاجات المتعلم والأهداف والأولويات والمعلومات التي ينبغي التعرف عليها، فضلاً عن المراجعة والتغذية الراجعة ويمكن استعمال هذا الأنموذج مع أي مستوى من مستويات التعليم.

هذا النموذج يتصف بالنظرة الشاملة التي تأخذ بعين الحسبان جميع العناصر الرئيسة في عملية التخطيط للتعليم، أو التدريب بمستوياته المختلفة، ويساعد هذا الأنموذج المعلمين في رسم المخططات لاستراتيجيات التعليم بما في ذلك تحديد الأساليب، والطرق، والوسائل التعليمية من اجل تحقيق أهداف المساق، أو المقرر.

ويتكون أنموذج كمب من ثماني خطوات تستعمل في تصميم التدريس:

1 ـ تحديد احتياجات المتعلم وصياغة الأهداف العامة واختيار الموضوعات ومهام العمل اللازمة في عملية التعليم، أي تحديد الأهداف العامة والاحتياجات ثم إعداد قائمة بالموضوعات الرئيسة وتحديد الأهداف العامة والخاصة لتعلم كل موضوع

2 ـ تحديد خصائص المتعلمين: فتحديد خصائص المتعلمين سوف يؤثر على اختيار الأهداف، والموضوعات، والأنشطة التعليمية، والتي يجب التخطيط لها، ولذلك يجب الأخذ في الحسبان: مستوى النضج، وفترة الانتباه، والظروف الاجتماعية والاقتصادية، ودرجة

الذكاء، ومستوى القراءة، ودرجة المقدرة على الدراسة أو العمل بمفرده، والخلفية في الموضوع، والدافعية لدراسته (14/ 172 ـ 173).

3ـ تحديد الأهداف التعليمية بشكل سلوكي قابل للقياس والملاحظة.

أهداف التعليم يجب أن تصاغ في عبارات تمثل النشاطات التي ستؤدي إلى تعلم الطالب، ويشير كمب إلى استخدام تصنيف بلوم للأهداف التعليمية.

4 ـ تحديد محتوى المادة التعليمية التي ترتبط بالأهداف التعليمية، إذ يمثل المحتوى التعليمي بالنسبة لكثير من المدرسين نقطة البداية التقليدية في التدريس وتكون الكتب الدراسية المقررة في الأغلب هي المصادر الأولية لنشاط التدريس والتعليم .

إذ يتم تحديد المادة التعليمية التي تشتمل على المعرفة " الحقائق والمعلومات"و"المهارات العمليات / الطرائق " و" الظروف والمتطلبات " و"عوامل الميول والاتجاهات لكل مبحث "

5 ـ الاختبار القبلي اليومي: عندما يقرأ الطلبة أسئلة الاختبار القبلي اليومي عندها ستثار ميولهم باتجاه الأشياء التي سوف يتعلمونها لكن بعض الأحيان تكون المعرفة أو الخبرة المتوفرة ضعيفة لا تمكن الطلبة من التوصل إلى الإجابة الصحيحة لذا يتعرضون لقدر من الإحباط، لذا يجب أن يوضح المدرس لطلبته أن هذه الاختبارات القبلية ونتائجها هي ليست المحك الأساس في قياس مستواهم المعرفي بل الأهم هي المشاركة الفاعلة أثناء الحصة الدراسية.

أن أسئلة الاختبار القبلي تثير الرغبة لدى الطلاب لدراسة الموضوع الجديد أو المبحث، وهل يتوفر لدى كل طالب الاستعداد لدراسة هذا المبحث، وهل حقق الطلاب سلفاً بعض الأهداف المطروحة (173/15).

6ـ اختيار مصادر التعليم / التدريس وهي ضرورية لتوفير الخبرات التعليمية التي ستغطي المحتوى المتعلق بكل هدف ولكي تبلغ الأهداف على مستوى مقبول من التحصيل في مدة زمنية معقولة.

ويمثل هذا العنصر الركيزة الأساسية لعملية التعليم، حيث يتم اختيار المصادر والوسائل التعليمية التي تساعد في تحقيق الأهداف.

7 ـ الخدمات الساندة: وهي تهيئة الأجهزة والوسائل التعليمية والتسهيلات الخاصة بكل موضوع.

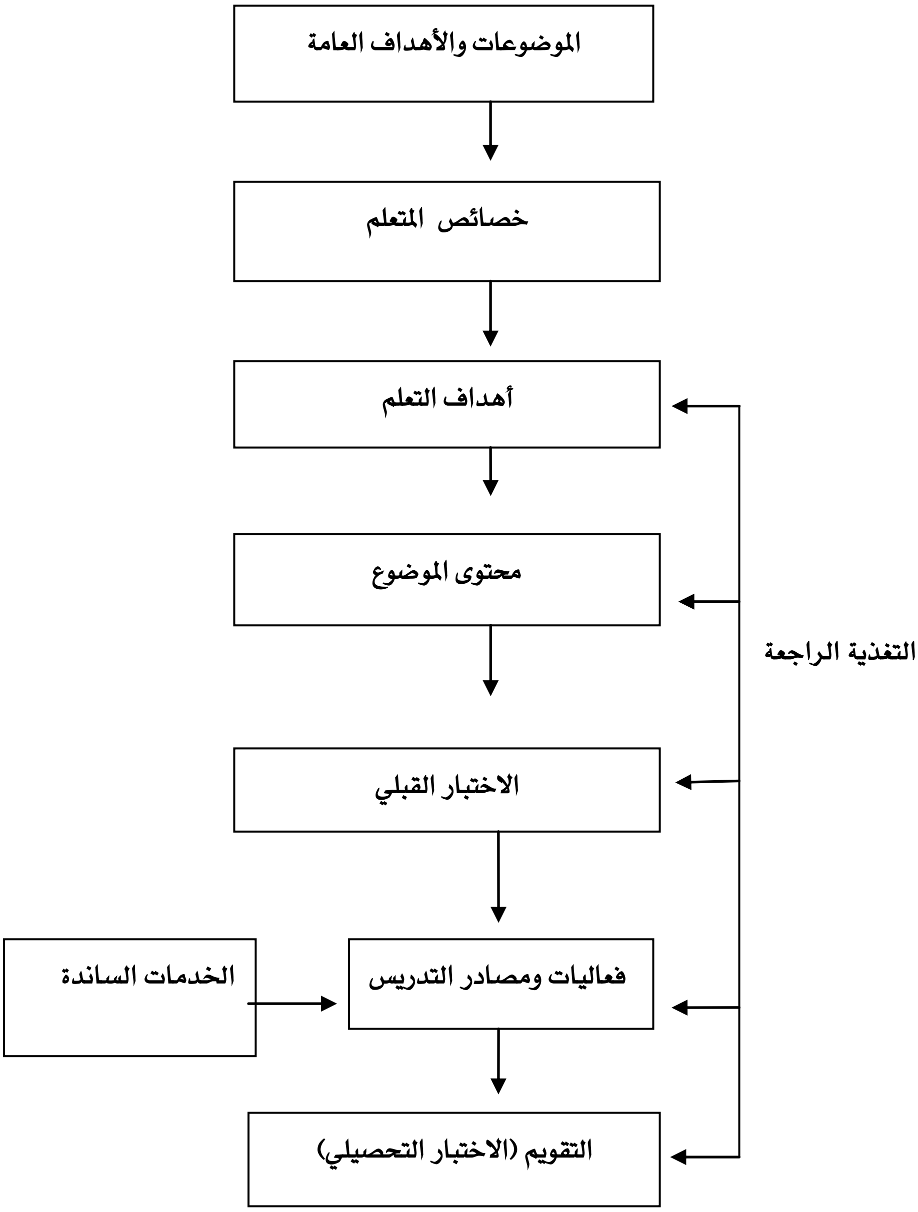
أن تحديد خدمات الدعم أو المساندة: تشمل أيضاً الميزانية، والتسهيلات المادية والتجهيزات، والأفراد العاملين، وجدول الدراسة التي تساعد في خطة التدريس.

8ـ التقويم للتعرف على تحصيل الطلبة أو أفراد العينة في المادة التي درسوها من تحقيق الأهداف وتوجيههم ومعالجة صعوباتهم الخاصة من خلال مراجعة أو إعادة تقيم أي جانب من البرنامج يحتاج إلى تحسين.

أن الاستفادة من هذا التقويم في قياس درجة تمكن كل طالب من الأهداف، ومعرفة نقاط الضعف في الخطة التربوية لتحسينها وتعديلها.

والمخطط رقم (6)

يوضح خطوات أنموذج كمب / 1985



مخطط خطوات انموذج كمب (16/ 25).

أن التدريس على وفق أنموذج كمب يتطلب من المدرس الأتي:

1 ـ يدرك ويستوعب المحتوى العلمي الذي يقوم بتدريسه.

2 ـ يتفهم طبيعة الطلبة وخصائص المرحلة الدراسية التي يدرس لهم فيها.

3 ـ يحدد أهداف المادة بدقة ووضوح.

4 ـ يقوم استجابات طلبته من خلال التقويم القبلي والبعدي ويوازنها بالأهداف.

5 ـ يتقن مجموعة من التحركات لتقديم مادته العلمية.

6 ـ يعدل خطوات تقديمه للمعرفة العلمية ليتمكن من مسايرة الفروق الفردية.

7 ـ يتقن أساليب تعزيز السلوك المطلوب وتعريف طلبته بنتائج استجاباتهم والبعد عن المسايرات المغلوطة من خلال التغذية الراجعة.

إن أنموذج كمب يمكن استعماله لتصميم التعليم ولتصميم التدريس مع إجراء بعض التغيرات اليسيرة في الخطوات، فالتعليم عملية اجتماعية انتقائية تربوية هادفة تتفاعل فيها العناصر كافة التي تهتم بالعملية التربوية من إداريين، ومشرفين، ومدرسين، وطلبة بهدف نمو المتعلم والاستجابة لرغباته وخصائصه، وأساليب تعلمه، وذلك باستعمال الأنشطة والإجراءات التي تتناسب وقدراته وإمكاناته.

إما التدريس يمكن عده بأنه الجانب التطبيقي للتعليم، وهو نشاط يهدف إلى إثارة التعلم، وتسهيل مهمة تحقيقه، وهو عملية تواصل بين المدرس والمتعلم وهو أيضاً نظام شخصي فردي يقوم فيه المدرس بدور مهني هو التدريس.

أن الفرق بين تصميم التعليم و تصميم التدريس يمكن توضيحه بالمقارنة الأتية: ـ

ت	تصميم التعليم	ت	تصميم التدريس
1	نظام شامل يحتوي تدريب، وتعليم، وتعلم	1	نظام جزئي من نظام التعليم
2	عمل جماعي تعاوني متكامل	2	عمل فردي
3	يرتبط بالمادة التعليمية (المساق)	3	ترتبط بالحصة الصفية (الدراسية)
4	أهداف عامة ترتبط بالمقرر الدراسي	4	أهداف سلوكية محددة بالحصة (الدراسية)
5	يتم اختيار المحتوى وتنظيمه من قبل الجماعة	5	يتم توفير البيئة التعليمية من قبل المدرس، وكذلك تنظيم المحتوى التعليمي بعد تحليله
6	اختيار وسائل تعليمية مختلفة، طرق، دليل معلم... الخ	6	بناء مواقف تعليمية، وأنشطة تعليمية
7	التقويم تكويني، ختامي، حيث لا تطوير دون تقويم	7	تقويم لمدى تحقيق الأهداف السلوكية لدى الطلبة
8	يتم تجريب المحتوى على الطلبة (وتعزل جميع المتغيرات وتبقى المادة التعليمية)	8	لا يتم تجربته غالباً، وإنما نحصل على تغذية راجعة من خلال التنفيذ، والمعلم هو الذي يختار إستراتيجية التنفيذ المناسبة

(47.29 -17)

[redacted]

للصف الاول المتوسط

اليوم: الموضوع: جزم الفعل المضارعالشعبة:

التاريخ: الحصة:

الاهداف العامة:

1. اكساب المتعلم ذخيرة مناسبة من الالفاظ و التراكيب التي يرقى بها تعبيره ويصلح أسلوبه الشفهي والكتابي.
2. توسيع دائرة معارف الطلبة وتزويده بأنواع من الخبرات والحقائق التي تتصل بنفسه وبالعلم الاجتماعي والطبيعي فيه مما لا يستطيع الوصول اليهِ بتجربتهِ الشخصية.
3. تزويد المتعلم بأنظمة اللغة وقواعدها بصورة غير مباشرة.
4. تمكين المتعلم من الاجادة بالقواعد والضوابط الاساسية التي تكفل سلامة رسم الحرف والكلمة.
5. تمكين المتعلم من الالمام بالقوانين المعرفية المتعلقة بصياغة الكلمة وسلامة بنائها ليستطيع تلفظها بشكل الصحيح والتعبير بها عن المعاني المناسبة.
6. تطوير قدرة المتعلم على ضبط أواخر الكلمات.
7. تمكين المتعلم من فهم التعبير الادبي والتفاعل معه والاستجابة له بما فيه من فكر وشعور. (14/ 32)

الاهداف السلوكية

جعل الطالبة قادرة على ان:

1- التعرف على الفعل المضارع المجزوم.

2- تذكر علامات جزم الفعل المضارع.

3- تعدد ادوات جزم الفعل المضارع .

4- تعرف علامة جزم الفعل المضارع صحيح الاخر.

5- تعرف علامة جزم الفعل المضارع معتل الاخر.

6- تعرف علامة جزم الافعال الخمسة.

7- تميز بين الفعل المضارع والافعال الخمسة.

8- تميز بين الفعل المضارع صحيح الاخر والفعل المضارع معتل الاخر والافعال الخمسة.

9- تكون جملة الفعل المضارع المجزوم صحيح الاخر

10- تكون جملة الفعل المضارع المجزوم معتل الاخر

11- تعطي جملة عن الفعل المضارع المجزوم اذا كان من الافعال الخمسة

الوسائل التعليمية:

1- السبورة مع الطباشير الابيض والملون.

2- اللوحة مع الاقلام الملونة.

3- الكتاب المدرسي.

خطوات سير الدرس

اولاً: التمهيد والمقدمة (5دقائق)

المدرسة: تعرفنا في المحاضرة السابقة نصب الفعل المضارع، وتعرفنا علامات الفعل المضارع المنصوب ، من تذكر لنا مثالا عن نصب الفعل المضارع ؟

الطالبة: لن يسعى المؤمنُ الى الشرِ.

المدرسة: احسنتِ، ما هي علامات اعراب الفعل المضارع المنصوب ؟

الطالبة: الفتحة الظاهرة اذا كان صحيح الاخر، الفتحة المقدرة اذا كان الفعل المضارع معتل الآخر وحذف النون اذا كان من الافعال الخمسة.

المدرسة: احسنتِ، ماهي ادوات نصب الفعل المضارع ؟

الطالبة: أن، لن، وكي، ولام التعليل

المدرسة: أحسنتِ، أما درسنا لهذا اليوم، سنتعرف فيها الفعل المضارع المجزوم.

ثانياً: العرض

استراتيجية التكامل (١٠) دقائق

الهدف من اتباع هذه الاستراتيجية في الخطوة الاولى هو ربط المعرفة السابقة بالجديدة أو ربط مفاهيم مختلفة مع بعضها البعض، ولو لم تكن دُرست سابقاً، وتقوم المدرسة ضمن هذه الاستراتيجية بالشرح والعرض والتجربة والمناقشة لتتكامل المعرفة السابقة بدمجها مع المعرفة الجديدة لدى الطالبة.

المدرسة: تبدأ المحاضرة الحالية بعرض أمثلة عن الفعل المضارع المجزوم على النحو الاتي:

1. لم يشارك أحمدُ في اللعبِ لإصابتهِ.
2. لا تأكل فاكهةً قبل غَسلِها.
3. قال تعالى: " ﴿أَلَمْ نَشْرَحْ لَكَ صَدْرَكَ﴾ " . (الشرح: 1)
4. لا تدعُ الى الشرِ.
5. لا تعلموا العلمَ لتماروا به السفهاءَ

6. قال تعالى ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تُبۡطِلُواْ صَدَقَـٰتِكُم بِٱلۡمَنِّ وَٱلۡأَذَىٰ ﴾ (البقرة: 264)

7. قال تعالى ﴿وَلَا تَمۡشِ فِي ٱلۡأَرۡضِ مَرَحًا ﴾ (لقمان: 18)

8. لا تخشى الامتحان

9. العاملان لما يتركا العمل.

10.لا تتأخري عن اداءِ الواجبِ.

بعد ذلك اقرأ مجموعة الأمثلة المدونة على البطاقة، واطلب من الطالبات حسن الاستماع والإنصات وبعد الانتهاء من قراءتها أشير إلى الأمثلة التي فيها الفعل المضارع المجزوم ثم أطرح الأسئلة:

المدرسة: أين الفعل المضارع المجزوم في جملة: لم يشارك أحمد في اللعب لإصابتهِ.

الطالبة: يشارك.

المدرسة: كيف عرفتِ ذلك ؟

الطالبة: لأنها سبقت بأحد ادوات الجزم وهو(لم).

المدرسة: أحسنتِ. ما هي ادوات جزم الفعل المضارع ؟

الطالبة: لم، لما، ولا الناهية، ولام الامر.

استراتيجية التبادل المفاهيمي (10 دقائق)

المدرسة: ما علامة اعراب الفعل (يشارك) في جملة: لم يشارك أحمدُ في اللعبِ لإصابتهِ ؟

الطالبة: فعل مضارع مجزوم وعلامة جزمه السكون.

المدرسة: أحسنتِ.

اذاً علامة جزم الفعل المضارع صحيح الاخر هي السكون، وهنالك علامات اخرى للفعل المضارع المجزوم منها حذف حرف العلة اذا كان معتل الاخر ونقصد بمعتل الاخر اذا كان نهاية الفعل المضارع احد احرف العلة وهي (الالف والواو والياء) فهذه الاحرف تحذف اذا سبقت الفعل المضارع احد احرف الجزم وهي (لم، لما، لا الناهية، ولام الامر) من تعطينا مثالاً عن الفعل المضارع المجزوم معتل الاخر ؟

الطالبة: لا تدعُ الى الشرِ.

المدرسة: اين الفعل المضارع المجزوم في هذه الجملة ؟

الطالبة: تدعُ، وذلك لأنه سبقه اداة من ادوات الجزم وهي (لا الناهية). المدرسة: ما اعراب الفعل تدعُ ؟

الطالبة: فعل مضارع مجزوم وعلامة جزمهِ حذف حرف العلة الواو لأنه معتل الاخر.

المدرسة: أحسنتِ. وهنا يستعاض عن حروف العلة المحذوفة الحركات الاعرابية، فالواو يستعاض عنها بالضمة، اما الالف يستعاض عنها بالفتحة، اما الياء فيستعاض عنها بالكسرة، من تعطينا مثالاً اخر عن الفعل المضارع معتل الاخر ؟

الطالبة: قال تعالى ﴿وَلَا تَمْشِ فِي ٱلْأَرْضِ مَرَحًا﴾ (لقمان: 18)

المدرسة: اين الفعل المضارع المجزوم في هذه الآية الكريمة ؟

الطالبة: تمشِ.

المدرسة: ما أعراب تمشِ في الآية الكريمة ؟

الطالبة: فعل مضارع مجزوم وعلامة جزمه حذف حرف العلة الياء.

المدرسة: من تعطينا مثالاً اخر عن الفعل المضارع معتل الاخر ؟

الطالبة: لا تخشى الامتحان.

المدرسة: ما أعراب تخشى في هذه الجملة ؟

الطالبة: فعل مضارع مجزوم وعلامة جزمه حذف حرف العلة الالف.

المدرسة: احسنتِ. وهناك حالة اخرى من علامات جزم الفعل المضارع وهي حذف حرف النون اذا كان الفعل المضارع من الافعال الخمسة، من تعطينا مثالاً عن حذف حرف النون ؟

الطالبة: لا تعلموا العلمَ لتماروا به السفهاءَ.

المدرسة: ما اعراب الفعل (تعلموا) في هذا المثال ؟

الطالبة :فعل مضارع مجزوم وعلامة جزمهِ حذف النون لأنه من الافعال الخمسة.

المدرسة: احسنتِ اصل هذا الفعل هو (تعلمون) وعند دخول اي اداة جزم او نصب تحذف هذه النون فتصبح(تعلموا)لأنه من الافعال الخمسة.ما الفرق بين الافعال الخمسة و الفعل المضارع ؟

الطالبة: الافعال الخمسة هو كل فعل مضارع اتصل به الف الاثنين او واو الجماعة او ياء المخاطبة.

المدرسة: من تعطينا مثالاً اخر للأفعال الخمسة المتصل بألف الاثنين.

الطالبة: العاملان لما يتركا العمل.

المدرسة :من تعطينا مثالاً اخر للأفعال الخمسة المتصل بياء المخاطبة ؟

الطالبة: لا تتأخري عن اداءِ الواجبِ

استراتيجية التمييز (10 دقائق)

المدرسة: من خلال هذهِ المناقشة والشرح اتضح لنا الفعل المضارع صحيح الاخر والفعل المضارع معتل الاخر و الافعال الخمسة، فالفعل المضارع صحيح الاخر وهو الفعل الذي يكون الحرف الاخير غير متصل بأي حرف من حروف العلة وهي (الالف، الواو، الياء) فهذه الاحرف لا تلزم حالة واحدة فعند دخول اي

اداة من ادوات النصب او الجزم تحذف هذه الاحرف ويستعاض عنها بالحركات الاعرابية، اما بقية الحروف فتكون صحيحة اما الافعال الخمسة هي كل فعل مضارع اتصل به الف الاثنين او ياء المخاطبة او واو الجماعة .

استراتيجية التجسير (5 دقائق)

المدرسة: من خلال الشرح والمناقشة عرفنا الفعل المضارع المجزوم وادواته، فما هي ادوات جزم الفعل المضارع ؟

الطالبة: لم، ولما، ولا الناهية، ولام الامر.

المدرسة: احسنتِ ولكل حرف هذه الحروف معنى خاص به، فـ (لم) حرف نفي وجزم وقلب، و (لا الناهية)، حرف جزم يفيد نفي المخاطب عن حصول الفعل، (ولام الامر) حرف جزم يطلب به حصول الفعل.

التقويم (5 دقائق)

المدرسة: اوجه الأسئلة التقويمية الآتية

1. ما هي ادوات جزم الفعل المضارع ؟
2. ما علامات جزم الفعل المضارع ؟
3. ما معنى حروف الجزم ؟
4. ما الفرق بين الفعل صحيح الاخر والفعل المضارع معتل الاخر ؟
5. ما علامة اعراب الفعل المضارع صحيح الاخر ؟
6. ما علامة اعراب الفعل المضارع معتل الاخر ؟
7. ما علامة اعراب الفعل المضارع اذا كان من الافعال الخمسة ؟
8. كوني جملة فيها فعل مضارع مجزوم صحيح الاخر ؟
9. كوني جملة فيها فعل مضارع مجزوم معتل الاخر ؟

[redacted]

التاريخ: المادة: النحو

الصف: ثاني معهد الموضوع: الفاعل الحصة: الأولى

الشعبة:

[redacted]

(نفسها في خطة تدريس مفهوم الفاعل بالطريقة الاستقرائية).

[redacted]

ان تتمكن الطالبة من معرفة:

1. الفاعل كونه من مرفوعات الأسماء.
2. انواع الفاعل.
3. استعمال الفاعل استعمالا سليما في الحديث والكتابة.

الأهداف السلوكية:(نفسها في خطة تدريس مفهوم الفاعل بالطريقة الاستقرائية).

الوسائل التعليمية: السبورة، والطباشير الملون، والكتاب المقرر، وبعض المصادر.

خطوات الدرس:

اولا: التمهيد والمقدمة: (دقيقتان)

عزيزاتي الطالبات، زرنا في الدرس الماضي احد بيوت مدينة قواعد اللغة العربية، وهو بيت المبتدأ والخبر الذي يعود اصله الى عشيرة الأسماء المرفوعة، وعرفنا ان المبتدأ هو الإسم الذي يبتدابه الكلام، والخبر هو ما يخبر به عن المبتدأ وذكرنا ايضا مسوغات الإبتداء بالنكرة وانواع الخبر وفي هذا الدرس عزيزاتي سنزور بيتا آخر من بيوت مدينة القواعد الذي يعود اصله ايضا الى

عشيرة الأسماء المرفوعة، لنتعرف من خلال هذه الزيارة اقسام هذا البيت، والعوامل المؤثرة في حالته، وسنرى أنه يسكن بالقرب من بيت المبتدا والخبر لأنهما اقرباء من اصل واحد.

ثانيا: العرض:

اعرض مفهوم الفاعل والمفاهيم الفرعية بطريقة دورة التعلم بمراحلها الثلاث الأساسية.

المرحلة الأولى: اكتشاف المفهوم: (20 دقيقة)

اصوغ عددا من المشكلات بصورة اسئلة، تكتشف الطالبات من خلالها مفهوم الفاعل بأنفسهن بالأمثلة التي تعقبها الأسئلة.

وفي هذه المرحلة اقسم طالبات الشعبة على مجموعات بمعدل اربع طالبات للمجموعة الواحدة على ان تقود المجموعة احدى الطالبات تتناقش مع مجموعتها الأسئلة الموجهة لهن على ان تختم المناقشة بتدوين الآراء والأفكار الصادرة عن الطالبات في سجل خاص للنشاط يوزع عليهن في بداية الحصة مع يعض المصادر التي يمكن الإستعانة بها مثل الكتاب المنهجي، وجامع ادروس العربية، وشرح بن عقيل وغيرها.

أدون الأمثلة الآتية على السبورة:

زار المشرف المدرسة.

سرني أن تزور المريض.

قال تعالى:." **وَجَاءُوا على قَميصِهِ بدمٍ كَذِبٍ**." **(يوسف/18)**

قال تعالى.:" **لم يلِدْ وَلَمْ يُولَد**.".**(الإخلاص/3)**

بعد ذلك أقرأ مجموعة الأمثلة المدونة على السبورة واطلب من الطالبات الإستماع اليها والإمعان في الكلمات التي تحتها خط واتثبت من لفظهن للجمل لفظا صحيحا، واسألهن عن كل كلمة تحتها خط، واتوجه اليهن بالأسئلة الآتية:

ما موقع هذه الكلمة من الإعراب ؟ أشير الى الكلمة التي تحتها خط في الجملة الأولى **(زار المشرف المدرسة).**

ما نوع الجملة اسمية أم فعلية؟

من القائم بالزيارة ؟ وما اعرابه ؟

الطالبات:

1. تقرا طالبات كل مجموعة مما يتوافر لهن من مصادر، وتسترجع مجموعة اخرى خبرات ومعلومات سابقة عن الموضوع.
2. تسجل ممثلة المجموعة المعلومات ذات الصلة بالأسئلة.

المدرسة:

اطلب من الطالبات تأمل الكلمات التي تحتها خطوط وعلام تدل، ثم أوجه اليهن بعض الأسئلة ذات العلاقة بالخصائص المميزة لمفهوم الفاعل، فأسأل:

ما نوع الكلمة التي تحتها خط في الجملة الثانية ؟ **(سرني ان تزور المريض)** وبم سبقت ؟ وماذا نطلق على (ان والفعل) ؟ ما موقعه من الإعراب ؟ وما تقدير الجملة ؟

واطلب منهن التأمل في قوله تعالى

" **وَجَاءُوا على قَميصهِ بدَمٍ كَذب** ".(يوسف/18) وأسأل:

ما نوع الفعل الذي تحته خط ؟ واين فاعله ؟ ماذا نطلق عليه ؟

وقوله تعالى: " **لم يَلِدْ وَلَمْ يُولَد** ". (الإخلاص/3)

ما نوع الفعل الذي تحته خط ؟ واين فاعله ؟

الطالبات:

1. تناقش كل مجموعة المعلومات المتوافرة من الخبرات السابقة والقراءات الخارجية، وادراكهن لجزئيات الجملة الفعلية.

2. تنظم طالبات كل مجموعة اجاباتهن عن كل سؤال بسجل خاص.

المرحلة الثانية: تقديم المفهوم: (20دقيقة)

المدرسة: تجمع اجابات الأسئلة من كل مجموعة وتدون اسم المجموعة باسم ممثلة المجموعة، وتعرض هذه الإجابات على السبورة او تذكرها ممثلة كل مجموعة شفهيا.

الطالبات:

1. يشتركن في مناقشة كل اجابة، وتبين المناقشة قبول الإجابة او رفضها وذلك باحداث حالة عدم اتزان انفعالي لدى الطالبات ذوات الإجابة الخاطئة، وتهيئتهن ذهنيا لإستقبال المفهوم الصحيح، وبعد ان توصلنا والطالبات الى اسم المفهوم العام(الفاعل) اناقش معهن الأمثلة السابقة وامثلة اخرى عن المفاهيم الفرعية المتعلقة به من حيث اقسام الفاعل، وعامل الفاعل في الجملة، على النحو الآتي:

المدرسة: من تحدد الفاعل في الجملة (زار المشرف المدرسة) ؟

طالبة: الفاعل هو كلمة (المشرف).

المدرسة: احسنت، ما نوعه ؟

طالبة اخرى: اسم ظاهر.

المدرسة: بوركت، واشير الى الجملة الثانية والثالثة وهكذا مع بقية الجمل.

أدون الأمثلة الآتية على السبورة:

من المروءة إكرامُ الضيف أخوك.

الإنسان المؤمن كثيرٌ دعاؤه.

هند فتاة حسنة خصالها.

هيهات نصرُ الأعداء.

مررت بصحراء حامٍ حرها.

يعدو اللاعب بسرعة.

اطلب من الطالبات التأمل في الكلمات التي تحتها خطوط واسأل:

ما نوع الكلمة التي تحتها خط واحد في الجملة الأولى؟

طالبة: الكلمة التي تحتها خط واحد هي مصدر.

المدرسة: جيد ، وما نوع الكلمة التي تحتها خطان ؟

الطالبة نفسها: الكلمة التي تحتها خطان هي فاعل.

المدرسة : احسنت، وما تقدير الجملة ؟

طالبة اخرى: تقدير الجملة (من المروءة ان يكرم اخوك الضيف).

المدرسة: بوركت، ما العامل الذي ادى الى رفع الفاعل (اخوك) ؟

طالبة: ان المصدر (اكرام) هو العامل الذي ادى الى رفع الفاعل.

المدرسة: بارك الله فيك، اذا كلمة (اخوك) فاعل للمصدر (اكرام) واتبع الخطوات نفسها مع بقية الجمل، بعدها اسأل: ما مميزات او خصائص عامل الفاعل؟

طالبة: ان للفاعل عاملا يرفعه وهذا العامل يكون مصدرا مثل كلمة (اكرام) في الجملة الأولى.

المدرسة: احسنت.

طالبة ثانية: وقد يكون عامل الفاعل صيغة مبالغة مثل كلمة (كثير) في الجملة الثانية.

المدرسة: بوركت.

طالبة ثالثة: وقد يكون عامل الفاعل صفة مشبهة مثل كلمة(حسنة) في الجملة الثالثة.

المدرسة: ممتاز.

طالبة رابعة: وقد يكون العامل اسم فعل مثل كلمة (هيهات) في الجملة الرابعة.

طالبة خامسة: وقد يكون عامل الفاعل اسم فاعل مثل كلمة (حام) في الجملة الخامسة.

طالبة سادسة: وقد يكون العامل فعل مثل كلمة (يعدو) في الجملة السادسة.

المدرسة: بارك الله فيكن جميعا. الآن اطلب من الطالبات تحديد الخصائص المشتركة للمفهوم وتدوينها في دفاترهن، فأسأل:

ما الخصائص المميزة لمفهوم الفاعل؟

فتجيب احدى الطالبات: الفاعل هو اسم مرفوع يدل على من فعل الفعل او اتصف **به.**

المدرسة: بارك الله فيك.

طالبة ثانية: يكون الفاعل اسما ظاهرا، او مصدرا مؤولا، او ضميرا متصلا، او ضميرامستترا.

المدرسة : احسنت.

طالبة ثالثة: يكون عامل الفاعل فعلا، او مصدرا، او، صفة مشبهة، او صيغة مبالغة، او اسم فاعل، او اسم فعل.

المدرسة: احسنت.

المرحلة الثالثة: التطبيق او التوسع في المفهوم:(ما تبقى من الدرس)

بعد التثبت من ان الطالبات قد اكتسبن المفهوم، استمر في توضيح المعلومات المتعلقة به ثم اقول: بعد ان تعرفنا الفاعل واحواله واقسامه، نستمع الى الأمثلة التي تتراود في اذهانكن مع تحديد الفاعل،ونوعه، وعامله(تصاحب هذه العملية اعطاء التعزيزات المناسبة للطالبات).

الطالبات:

1. قال تعالى:."**إن اللّه يَغفرُ الذنوبَ جميعا**."..(الزمر/53)

2. قال تعالى:." **جئتكَ مِن سَبَأ بنبأ يقين** ." ﴾.(النمل/22)

3. ابهجني ان تنجح في الإمتحان.

4. انتصر جيشنا في المعركة.

5. استقر المسافر في الطائرة.

6. من الواجب احترام الآباء ابناؤهم.

7. اعجبت بمدينة جميلة آثارها.

وللتثبت من تحقيق الأهداف اخرج بعض الأسئلة:

ما الصفات الأساسية لمفهوم الفاعل ؟

كيف يأتي الفاعل ؟

من تستطيع اعطاء امثلة عن اقسام الفاعل ؟

من تستطيع اعطاء امثلة عن عامل الفاعل؟

قبل ان اكلف الطالبات بحل التمرينات اذكرهن بأن الفاعل قد يكون حقيقيا او مجازيا، وتبعا لذلك فأن فعله سيختلف في تذكيره او تأنيثه وهذا الموضوع سوف نتعرفه في الدرس القادم، وذلك باستخدام دورة التعلم بمراحلها الثلاث السابقة.

[redacted]

المادة / قواعد اللغة العربية.   اليوم /

الصف / الثالث معهد إعداد المعلمات.   التأريخ/

الموضوع / <u>جزم الفعل المضارع</u>

أحرف الجزم (لم، لما، لام الأمر، لا الناهية)

أولا: الأهداف العامة.

1. تقويم ألسنة الطلبة، وعصمتهم من الخطأ في الكلام،وتكوين عادات لغوية صحيحة لديهم.
2. تعويدهم صحة الحكم، ودقة الملاحظة، ونقد التراكيب نقداً صحيحاً.
3. تنمية ثروتهم اللغوية، وصقل أذواقهم الأدبية، بفضل ما يدرسونه ويناقشونه من الأمثلة والشواهد والأساليب الجيدة والتراكيب الصحيحة البليغة.
4. تيسير إدراكهم للمعاني والتعبير عنها بوضوح.
5. شحذ عقولهم، وتدريبهم على التفكير المتواصل ومعاونتهم على ترتيب المعلومات اللغوية وتنظيمها في أذهانهم.
6. الوقوف عند أوضاع اللغة وصيغها ومساعدتهم على فهم التراكيب المعقدة. **(15/ 111ـ112)**

ثانياً: الأهداف السلوكية:

جعل الطالبة قادرة على أن:

1. تعرف الجزم.
2. تعدد أدوات الجزم التي تجزم فعلا واحدا.
3. تعرف الفعل المضارع المجزم.

4. تميز أدوات جزم الفعل المضارع .
5. تعرب جملة فيها فعل مضارع معتل الآخر مجزوم وأداة الجزم لا الناهية.
6. تستعمل أدوات الجزم بطريقة سليمة.
7. تستخرج أدوات الجزم من الآيات القرآنية.
8. تنشئ جملة فيها فعل مضارع مجزوم صحيح الآخر.

ثالثاً: الوسائل التعليمية: السبورة والطباشير الملون والعادي.

رابعاً: الاختبار القبلي: (10 دقائق)

اختبر الطالبات اختباراً قبلياً موضوعياً يتكون الاختبار من أسئلة ذات إجابات مختصرة وتحدد مادة الاختبار بموضوع الدرس، والزمن المخصص للاختبار هو.

أسئلة الاختبار القبلي: أجيبي عن الأسئلة الأتية:-

س1 / ما علامة جزم الفعل المضارع إذا كان صحيح الآخر ؟

س2 / عددي الأدوات التي تجزم فعلا واحدا .

س3 / ما علامة جزم الأفعال الخمسة ؟

س4 / ما الفرق بين (لم) و لما ؟

س5 / أعط جملة فيها أداة الجزم لام الأمر.

خامسا: التغذية الراجعة (3 دقائق)

اوزع أوراق الاختبار السابق بعد ملاحظة نقاط الضعف في الإجابات وأؤكد على هذه النقاط خلال مقدمة الدرس

سادساً/ خطوات الدرس: (3 دقائق)

أ- التمهيد: يعرض المدرس نبذة مختصرة عن الدرس السابق.

المدرسة / تطرقنا في الدرس السابق إلى موضوع نصب الفعل المضارع بعد (لام الجحود و لام الأمر و حتى والفاء السببية وواو المعية و أو) وقلنا أن الفعل المضارع ينصب إذا سبق بإحدى أدوات النصب وعلامة نصبه تختلف من حالة إلى أخرى. إذ تكون علامة نصبة الفتحة الظاهرة إذا كان صحيح الآخر، أو إذا كان معتل الآخر بالواو أو الياء وبالفتحة المقدرة على الألف، وحذف النون إذا كان من الأفعال الخمسة

المدرسة / ما شروط لام الجحود الناصبة للفعل المضارع ؟

طالبة / يجب أن تسبق بكون منفي (ما كان، لم يكن).

المدرسة / من تعطي مثالاً ؟

طالبة / قال تعالى: ﴿ وَمَا كَانَ ٱللَّهُ لِيُعَذِّبَهُمْ وَأَنتَ فِيهِمْ ﴾ (سورة الأنفال /الآية: 33)

المدرسة / ما شروط الفاء السببية ؟

طالبة / أن تسبق بنفي أو طلب.

المدرسة / من تعطي مثالاً ؟

طالبة / قال تعالى: ﴿يَٰلَيۡتَنِي كُنتُ مَعَهُمۡ فَأَفُوزَ فَوۡزًا عَظِيمًا ﴾ (سورة النساء / الآية: 73) **<u>ب - عرض الدرس:</u> <u>(20 دقيقة)</u>**

في درسنا لهذا اليوم سنتناول موضوع جزم الفعل المضارع الأدوات التي تجزم فعلا واحدا، وسنتعرف على علامات جزم الفعل المضارع والأحرف التي تجزم فعلا واحدا، وسنعرضها بالتفصيل (اقسم السبورة إلى قسمين طوليا يسجل الأدوات مع الأمثلة في نصف الأول والنصف الثاني لمناقشتها).

المدرسة /ما الجزم ؟

طالبة / الجزم يعني القطع.

المدرسة / ماذا يعني القطع ؟

طالبة / قطع الحركة عن الفعل المضارع الصحيح الآخر، وحذف حرف العلة إذا كان معتل الآخر، وحذف النون إذا كان من الأفعال الخمسة قطعت عنه النون .

المدرسة / ما علامة جزم الفعل المضارع الصحيح الآخر ؟

طالبة / السكون إذا كان صحيح الآخر.

المدرسة /من تعطي مثالاً ؟

طالبة / لم يرسبِ المجدُ.

المدرسة / لماذا حرك الفعل المضارع بالكسرة على الرغم من انه مجزوم ؟

طالبة / حرك بالكسر تخلصا من التقاء ساكنين.

المدرسة / ما علامة جزم الفعل المضارع إذا كان معتل الآخر.

طالبة / حذف حرف العلة إذا كان معتل الآخر بالواو والياء والألف.

المدرسة / من تعطي مثالاً ؟

طالبة / لم يدعُ، حذف حرف العلة الواو.

المدرسة / علينا أن نضع الضمة على الحرف الأخير دلالة على الحرف المحذوف هو الواو.

المدرسة / وما علامة جزم الفعل المضارع إذا كان معتل الآخر بألف ؟

طالبة / حذف حرف العلة الألف.

المدرسة / من تعطي مثالاً ؟

طالبة / لم يرعَ الولد حقوق الوالدين .

المدرسة / نضع علامة الفتحة على الحرف الأخير دلالة على أن الحرف المحذوف هو الألف.

المدرسة / وما العلامة الأخرى ؟

طالبة أخرى / حذف حرف العلة وهو الياء، إذا كان الفعل معتل الآخر بالياء.

المدرسة من تعطي مثالاً ؟

طالبة / لم ارمِ الأوساخ في الشارع.

المدرسة / كذلك يا طالبات علينا أن نضع كسرة على الحرف الأخير دلالة على أن الحرف المحذوف هو الياء.

المدرسة/ ما علامة جزم الأفعال الخمسة ؟

طالبة / حذف حرف النون.

المدرسة / من تعطي مثالاً ؟

طالبة أخرى / لا تهملوا دروسكم.

المدرسة / بعد أن تعرفنا على علامات جزم الفعل المضارع، نتطرق إلى معرفة أدوات جزم الفعل المضارع، وهي الأدوات التي تجزم فعلا واحدا.

المدرسة / ما أدوات جزم الفعل المضارع ؟

طالبة / أولا: لم.

طالبة أخرى / لم: أداة جزم، ونفي، وقلب.

المدرسة / هذا يعني يا طالبات أنها أداة جزم للفعل المضارع، وتنفي الفعل، وتقلب زمن المضارع إلى ماضٍ.

المدرسة / من تعطي مثالاً ؟

طالبة / لم يرحلْ .

المدرسة / إي ما رحل ـ قلب الزمن إلى الماضي.

المدرسة / لكن (لم) تنفي جميع الأزمنة، بدليل قوله تعالى:) ﴿قُلْ هُوَ ٱللَّهُ أَحَدٌ ۝١ ٱللَّهُ ٱلصَّمَدُ ۝٢ لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ ۝٣ وَلَمْ يَكُن لَّهُۥ كُفُوًا أَحَدٌۢ﴾ (سورة الإخلاص /الآية: 1 ـ4.)

المدرسة / وما الأداة الثانية ؟

طالبة / الأداة (لما) وهي مثل الأداة (لم) أداة جزم، ونفي، وقلب.

المدرسة / من تعطي مثالاً ؟

طالبة أخرى /اشتريتُ القميصَ ولما ألبسهُ .

المدرس / هناك فروق بين (لم) و(لما) وهي:

1 ـ أن النفي ب (لم) منقطع. أما (لما) نفيها يستمر حتى زمن التكلم أي الحاضر

2 ـ (لما) تفيد حصول المنفي، أي المنفي بعدها متوقع الحصول. أما (لم) المنفي بعدها غير متوقع الحصول.

المدرسة / من تعطي مثالاً ؟

طالبة / قال تعالى: ﴿قَالَتِ ٱلْأَعْرَابُ ءَامَنَّا ۖ قُل لَّمْ تُؤْمِنُوا۟ وَلَٰكِن قُولُوٓا۟ أَسْلَمْنَا وَلَمَّا يَدْخُلِ ٱلْإِيمَٰنُ فِى قُلُوبِكُمْ ۖ وَإِن تُطِيعُوا۟ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥ لَا يَلِتْكُم مِّنْ أَعْمَٰلِكُمْ شَيْـًٔا ۚ إِنَّ ٱللَّهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ﴾ (سورة الحجرات /الآية:14)

المدرسة / إذا جاء بعد (لما) فعل ماضٍ فهي ظرفية بمعنى (حين) وتسمى أداة شرط غير جازمة.

مثال / قال الشاعر: لما أتاني رسول منك يبلغني ـ أن اللقاء قريب فاضت المقلُ

المدرسة / والأداة الثالثة هي.

طالبة/(لا الناهية)ويطلب بها الكف عن الفعل.

المدرسة / من تعطي مثالاً ؟

طالبة / قال تعالى: ﴿وَلَا تَمْشِ فِى ٱلْأَرْضِ مَرَحًا﴾ (سورة لقمان / الآية:18)

المدرسة / على ماذا تدخل هذه الأداة.

طالبة / تدخل على الخاطب كثيراً.

المدرسة / من تعطي مثالاً ؟

طالبة / لا تهمل دروسك.

المدرسة / وما الحرف الرابع ؟

طالبة / لام الأمر المكسورة: وهي أداة جزم يطلب بها حصول الفعل وتدخل على الغائب.

المدرسة / وعلى ماذا تدخل أيضاً.

طالبة أخرى / تدخل على فعل المتكلمين.

المدرسة / من تعطي مثالاً ؟

طالبة /قال تعالى: ((لِيُنفِقْ ذُو سَعَةٍ مِّن سَعَتِهِ)) (سورة الطلاق /الآية: 7)

المدرسة / في هذا المثال دخلت على فعل الغائب.

المدرسة / من تعطي مثالا عند دخولها على فعل المتكلمين ؟

طالبة / لنعمل سوية.

<u>سابعاً: التقويم:</u> (3 دقائق)

المدرسة / الآن نذكر ملخصاً لما درسناه اليوم ثم اوجه أسئلة الهدف منها التأكد من فهم الطالبات للمادة. اعطي جملاً صحيحة وغير صحيحة، ولا اعتمد على الطالبات اللاتي يطلبنَ الإجابة برفع اليد بل تختار المدرسة الطالبات عشوائياً ليصل إلى قياس صحيح لمستوى فهم الطالبات لموضوع الدرس.

س1 / عددي أدوات جزم الفعل المضارع التي تجزم فعلا واحدا ؟

س2 / ما الفرق بين (لم) و (لما) ؟

س3 / لماذا يحرك الفعل المضارع بالكسر على الرغم من انه مجزوم .

س4 / ما (لا الناهية) ؟

<u>ثامناً: الواجب البيتي</u>.:(دقيقة واحدة)

تحديد موضوع الدرس القادم هو حل تمارين الموضوع.

هوامش الفصل الخامس

1.الخليلي، خليل يوسف (1996): "مضامين الفلسفة البنائية في تدريس العلوم **مجلة التربية اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم**، العدد (216) السنة (25) مارس.ص/439.

2. بيرم، أحمد عبد القادر (2002): "أثر استخدام استراتيجية المتناقضات على تنمية مهارات التفكير الناقد في العلوم لدى طلبة الصف السابع الأساسي بغزة" **رسالة ماجستير** غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة.ص/84.

3.Crowther, (1997): "Electronic Journal of Science Education" Vol. (2) No. (2) December

4. Wealthy, Gell. (1999) "Constructivism Perspectives on Science and Mathematics" Science Education, Vol. (75), No. (1).

5.سعودي، منى عبد الهادي (1998): "فاعلية استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي" **المؤتمر العلمي الثاني، إعداد معلم العلوم للقرن الحادي والعشرين**، الجمعية المصرية للتربية العلمية، جامعة عين شمس، أغسطس.ص/784.

6.إسماعيل، محمد ربيع (2000): "أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس المفاهيم الرياضية على التحصيل وبقاء أثر التعلم والتفكير الإبداعي في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي" **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، المجلد الثالث عشر، العدد 3، جامعة المنيا.ص/55.

7.زيتون، حسن حسين (2002) "**استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم**" الطبعة الأولى، مكتبة عالم الكتب، القاهرة. ص/284.

8.مكسيموس، داؤود وديع (2003): "البنائية في عمليتي تعليم وتعلم الرياضيات" **المؤتمر العربي الثالث حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم**، مركز تطوير تدريس العلوم، بالتعاون مع جامعة جرش الأهلية بالأردن، 5-6 أبريل.ص/30.

9.جاسم، صالح (2000): "فاعلية استخدام دائرة التعلم في تحسين تحصيل العلوم لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط بدولة الكويت" **رسالة الخليج العربي** (80).ص/101.

10- Abraham, M. (1986): "The sequence of Learning Cycle Activities in High School Chemistry". Journal of Research in Science Teaching Vol. (23). No (2).

11.عبد النبي، رزق حسن (1999): "أثر استخدام دائرة التعلم على اكتساب المفاهيم العلمية وبقاء أثر التعلم والاتجاهات لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي" **مجلة التربية العلمية**، جامعة عين شمس، المجلد 2، العدد (2) 1-19.ص/5.

12علام، جمال سعيد (1995): "فاعلية دورة التعلم في تدريس مقرر النبات لعينة من طلاب الصف الثاني الثانوي الزراعي وعلاقتها بالتحصيل وتنمية عمليات العلم الأساسية" **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة طنطا.ص/40.

13- Fuller, R. G. et-al (1982): "**Assessment Piagetion Programs in Higher Education**" Lincoln, University of Nebraska, P.p. 43 – 44.

14- العدوان، زيد سليمان، محمد فؤاد الحوامدة، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، ط1، دار المسيرة للنشر والطباعة، عمان، 2011 م.

15- العدوان،واخر مرجع سابق2011.

16- كمب، جيرولد، التصميم التعليمي خطة لتطوير الوحدة الدراسية والمساق، ترجمة محمد الخوالدة، دار الشروق للنشر، جدة، 1985 م.

17- الحيلة، محمد محمود 2008. تصميم التعليم نظرية وممارسة، ط8، دار المسيرة للنشر، عمان.

18-وزارة التربية. جمهورية العراق، (1996 م)، **منهج الدراسة المتوسطة**، ط7، مديرية مطبعة وزارة التربية، بغداد.

19- الرحيم، احمد حسن وآخرون، طرائق تعليم اللغة العربية للصف الخامس معاهد إعداد المعلمين والمعلمات، ط8، مطبعة ألصفدي، العراق، 1997 م

الفصل السادس

اختبارات في النحو

6

الفصل السادس

اختبارات في النحو

تهدف الاختبارات الى قياس تحصيل الطالب الاكاديمي، وقد اختارت الكاتبة نماذجا من الاختبارات الموضوعية التي صممت اساسا للتغلب على الانتقادات التي وجهت لاختبارات المقال من حيث عدم تمثيلها للمحتوى وعدم الثبات في التصحيح وصعوبة التصحيح وعدم قدرتها على قياس المعلومات الدقيقة وعلى هذا فان الاختبارات الموضوعية تلافي هذه الانتقادات وتأخذ اشكالا متعددة منها اسئلة الصواب والخطأ واسئلة التكميل واسئلة المزاوجة واسئلة الاختيار من متعدد.

وهنا تعرض الكاتبة نماذج عدة من الاختبارات الموضوعية ذات الصدق والثبات الجيدين وقد اعدها باحثون عراقيون مطبقة في بيئة عراقية منها:

[redacted] 1

عزيزتي الطالبة:

بين يديك سبعة اسئلة متنوعة، يشتمل كل سؤال منها مجموعة من الفقرات تؤلف جميعها (60) فقرة، تمثل محتوى موضوعات كتاب قواعد اللغة العربية الذي درسته، بدأ من موضوع المبتدأ والخبر انتهاء بموضوع المجرور بالإضافة، الهدف منه قياس مدى معرفتك وفهمك وقدرتك على تطبيق وتحليل وتركيب وتقويم ما تعلمته، اقرئي كل سؤال بدقة وانتباه ثم اجيبي عن الفقرات جميعها بما ترينه صحيحا على ورقة الإختبار نفسها ولا تتركي أية فقرة بلا اجابة، اذ ستعطى درجة واحدة لكل اجابة صحيحة، وصفر لكل اجابة غير صحيحة او متروكة.

الإسم:

الشعبة:

مدة الإختبار: 60 دقيقة

السؤال الأول:

ضعي دائرة حول الحرف الذي يسبق الإجابة التي ترينها الصحيحة فيما يأتي:

1. لا تكن على الإساءة اقدر منك على الإحسان، ولنفعل الخير حبا له ورجاء لجوازيه فانك إن فعلت لن تندم.

المفعول لأجله في الجملة السابقة:

أ. اقدر.

ب. الخير.

ج.حباً.

د. الإحسان.

2. الجملة التي جاز فيها تأنيث الفعل فيما يأتي:

أ. ليست الأزها رُ متفتحة ً.

ب.استمتعت هندٌ بالأزهارِ.

ج.الرائحة ُ انتشرتْ.

د.التفاحة ُ نضجتْ.

3. ليس من ادوات الإستثناء:

أ. الاّ.

ب. ألا.

ج.عدا.

د.خلا.

4. الحال هو:

أ. اسم يزيل ابهام ما قبله سواء أكان الإبهام في لفظ أم جملة.

ب. اسم يقع بعد اداة معينة ويخالف ماقبلها في الحكم.

ج. اسم يبين هيئة الفاعل أو المفعول حين حدوث الفعل.

د. اسم منصوب يبين سبب حدوث الفعل السابق عليه.

5. قال تعالى:.{ انك لا تهدي من احببت ولكن الله يهدي من يشاء } (القصص/56)

الحرف المشبه بالفعل (لكنّ) في الآية الكريمة يفيد:

أ. التشبيه.

ب. الترجي.

ج. التوكيد.

د. الإستدراك.

6. قال الشاعر:

وما المال والأهلون الا ودائعٌ ولابد يوما أن تردّ الودائعُ

حكم الإسم الواقع بعد اداة الإستثناء (إلا) فيما يأتي:

أ. النصب على الإستثناء.

ب. الإتباع على البدلية.

جـ. النصب والإتباع.

د. الأعراب بحسب الموقع.

7. تبذل الدولة الجهود تحقيقا للرخاء.

وردت كلمة (تحقيقا) في الجملة السابقة وهي تفيد:

أ. ازالة الإبهام السابق في الجملة.

ب. بيان سبب حدوث الفعل السابق.

ج.توكيد سبب حدوث الفعل السابق.

د. بيان ما تبذله الدولة من جهود.

8. ليس من انوع الحال أن تكون:

أ. مصدرا نائبا عن فعله.

ب. مفردا.

ج. جملة.

د. شبه جملة.

9. قال تعالى:.{ وفجرنا الأرض عيون }.(القمر / 11)

تعرب كلمة (عيونا) في الآية الكريمة:

أ. مفعولا لأجله. ب. مفعولا به.

ج. حالا. د. تمييزا.

10. قال تعالى: .{ فلما رأى القمر بازغا قال هذا ربي ولما افل قال لئن لم يهدني ربي لأكوننّ من القوم الضالين }(الأنعام/ 77)

وردت كلمة (ربي) في الآية الكريمة مرتين وهي تعرب:

أ. في الأولى فاعلا، وفي الأخرى خبرا.

ب. في الأولىخبرا، وفي الأخرى فاعلا.

ج. في الأولى فاعلا، وفي الأخرى فاعلا.

د. في الأولى خبرا، وفي الأخرى خبرا.

11.قال الشاعر:

فصبراً في مجال الموت صبرافما نيل الخلود بمستطاعِ

وردت كلمة (صبرا) مرتين وهي تعرب:

أ. في الأولى توكيدا، وفي الأخرى مصدرا.

ب. في الأولى توكيدا، وفي الأخرى توكيدا.

ج. في الأولى مصدرا، وفي الأخرى توكيدا.

د. في الأولى مصدرا، وفي الأخرى مصدرا.

12. ان الذين بايعوا الرسول صلى الله عليه وآله وسلم بيعة العقبة كانوا اثني عشر رجلا.

وردت في الجملة السابقة كلمة (الذين) محلها من الإعراب:

أ. خبر ان.

ب. اسم ان.

ج. مبتدأ.

د. خبر.

13. اقبل الربيع يمتع النفوس بجماله.

الجملة الفعلية (يمتع النفوس) محلها من الإعراب:

أ. حالية.ب. اعتراضية.

ج. خبرية.د. وصفية.

14. عددت التجارب خير معلم.

نوع الفاعل في الجملة السابقة:

أ. اسم مفرد.ب. مصدر مؤول.

ج. ضمير مستتر.د. ضمير متصل.

15. قال الشاعر:

وقد تغدر الدنيا فيُضحي غنيُهافقيراً ويغنى بعد بؤس فقيرها

وردت كلمة (فقيرا) في البيت الشعري منصوبة لأنها:

أ. خبر الفعل الناقص (يُضحي).ب. صفة منصوبة.

ج. مفعول به للفعل (تغدر).د. مفعول به للفعل (يُضحي).

16.قال الشاعر:

الا ليت شعري هل أبيتن ليلةً بجنب الغضا أُزجي القلاص النواصيا

الكلمة التي وقع فيها غلط نحوي يتصل بضبط حركتها فيما يأتي:

أ. ابيتنّ. ب. ليت.

ج.ليلة. د. القلاص.

17. قال احد الحكماء يوصي ابنه:

(يا بني ان احسنت فأنس احسانك، وان أُحسن اليك فلا تنس أنه دين، فيجب أن يؤدى).

التقدير الصحيح للمصدر المؤول (أن يؤدى):

أ. تأديتَه.

ب. تأديتِه.

ج. تأديتُه.

د. تأديتها.

18.الجملة التي وقع فيها غلط نحوي يتصل باعراب الفاعل فيما يأتي:

أ. وجدتُ الحُلم سيد الأخلاقِ.

ب. وجدتِ الطالبةُ الحقيبة.

ج. وجد محمدٌ صديقه.

د. وجد زيداً ضالتَه.

19.الجملة التي لم يقع فيها غلط نحوي في أي ركن من اركانها:

أ. انّ العراقَ منتصرٌ.

ب. كلاً يموتُ.

ج. يعجبني أن تتفوقُ في الإمتحانِ.

د. بالصبرِ والمثابرةِ يصيرُ الهمَ همةً.

20.الجملة التي لم يقع فيها غلط نحوي يتصل باعراب الإستثناء فيما يأتي:

أ. ما نحن سوى طلابَ حق.

ب. ما نحن سوى طلابِ حق.

ج. ما نحن سوى طلاباً للحق.

د. ما نحن سوى طلابُ حقٍ.

اكملي العبارات الآتية بما يناسبها:

1. قال تعالى:.{ **انا فتحنا لك فتحا مبينا.**}(الفتح/1)

المفعول المطلق في الآية الكريمة هو ....

2. قال تعالى:. {**كَبُرَ مقتا عند الله أن تقولوا ما لا تفعلون.**} (الصف/3)

نوع التمييز الوارد في الآية الكريمة ....

3. قال الشاعر:

ولو سُئل الناسُ التراب لأوشكواإذا قيل هاتوا أن يملوا او يمنعوا

ورد في البيت الشعري نائب فاعل هو كلمة ....

4. صار الثلجُ ماءً:

حركة الحرف الأخير في كلمة (ماء) هي ....

5. يعرّف الخبر بأنه ....

6. يعرّف المفعول به بأنه ....

7. قال تعالى: . {**واذكر اسم ربك وتبتل اليه تبتيلا** }.(المزمل/8)

وردت في الآية الكريمة كلمة (تبتيلا) نائبة عن المفعول المطلق نوعها........................

8. قال الشاعر:

لسانُ الفتى نصفٌ ونصفٌ فؤاده فلم يبقَ الا صورة اللحمِ والدمِ

نوع الإستثناء الوارد في البيت الشعري ....

9. سرنا وشاطئَ النهرِ.

نوع الواو في الجملة هو ....

10. سافرت طلوعَ الشمسِ.

كلمة (طلوع) نائبة عن الظرف نوعها ....

11. عند تحويل الفعل الماضي المبني للمعلوم (كافأ) الى فعل مبني للمجهول يصبح ....

12. قال تعالى:." **{ فاجمعوا امرَكم وشركاءَكم.}**(يونس/ 71)

تعرب كلمة (شركاءَكم) في الآية الكريمة ....

13. قال الشاعر:

رُبَ يومٍ بكيتُ فيه فلماصرتُ في غيرِهِ بكيتُ عليه

استخرجي حروف الجر الواردة في البيت الشعري ....

14. قال الشاعر:

الا كل شئ ما خلا اللهُ باطلٌ وكلُ نعيمٍ لا محالةَ زائلُ

كلمة (خلا) في البيت السابق تعرب ....

15. زرتُ عواصمَ الأقطار العربية الا عاصمة واحدةً ....

تضبط حركة الحرف الأخير في كلمة (عاصمة) بـ ....

16. ينوب عن الظرف العدد المميز بالظرف مثل ....

17. حضرتِ الطالباتُ الا فاطمةٌ.

اركان أسلوب الإستثناء في الجملة السابقة هي ....

18. انشئي جملة فيها فعل مضارع به ضمير يعود على مؤنث حقيقي......

19. عرفي الإستثناء بأسلوبك الخاص.............................

20. اصغاءٌ انفعُ من فوضى.

سبب مجيئ النكرة (اصغاء) مبتدأ هو ....

اقرئي الآية الكريمة الآتية ثم اجيبي عن الفقرات التي بعدها:

قال تعالى:

{فلا تحسبن الله مخلفَ وعده رُسُلَه ان الله عزيز ذو انتقام } . يوم تبدلُ الأرض غير الأرض والسماوات وبرزوا لله الواحد القهار.". (ابراهيم48.47)

أ. في الآية الكريمة مضاف اليه دلي عليه.

ب. من أي الأفعال المتعدية الى مفعولين الفعل (تحسب) ؟

ج. اعربي ما تحته خط مفصلا.

د. انشئي جملة يكون فيها الفعل المضارع (تبدل) مبنيا للمعلوم.

اقرئي الآية الكريمة ثم اجيبي عن الفقرات التي بعدها:

قال تعالى:." لقد كان في يوسف واخوته آيات للسائلين. اذ قالوا ليوسف وأخوه احب الى ابينا منا ونحن عصبة ان ابانا لفي ضلال مبين..". (يوسف /8.7)

أ. ما علامة الجر في كلمة (يوسف) الأولى؟

ب. ما نوع اللام في (لفي)؟

ج. عيني خبر الفعل الناقص (كان) في الآية الكريمة.

د. ما معنى اللام الداخلة في كلمة (للسائلين)؟

[redacted]

اقرئي الحكمة الآتية ثم اجيبي عن الفقرات التي بعدها.

قال الإمام علي عليه السلام: (اذا كان منطق ناطق من فضة فالصمت درٌّ زانه ياقوت).

أ. الحكمة السابقة ظرف، دُلّي عليه.

ب. ما الذي استفاده المضاف من الإضافة؟

ج. استخرجي المضاف والمضاف اليه في الحكمة السابقة.

د. ما نوع خبر الفعل الناقص (كان)؟

[redacted]

اقرئي البيت الشعري الآتي، ثم اجيبي عن الفقرات التي بعده:

قال الشاعر:

كفى بالمرءِ عيبًا انْ تراه له وجهٌ وليس له لسانُ

أ. عيني فاعل الفعل (كفى).

ب. ما نوع التمييز الوارد في البيت الشعري ؟

ج. اعربي ما تحته خط مفصلا.

د. ما سبب كسر كلمة (المرء)؟

[redacted]

اقرئي البيت الشعري الآتي ثم اجيبي عن الفقرات التي بعده:

قال الشاعر:

أريني جواداً ماتَ هزلاً لعلّني اری ما ترينَ أو بخيلاً مُخلدا

أ. في البيت الشعري فعل لازم، دلّي عليه.

ب. هناك حرف مشبه بالفعل، دلّي عليه.

ج. عيني مفعولي الفعل (أرى) الأولى.

د. في البيت الشعري مفعول لأجله، استخرجيه.

2

مدة الاختبار: 68 دقيقة

عزيزتي الطالبة:

فيما يأتي (50) فقرة اختبارية تمثل الموضوعات التي درستها خلال العام الدراسي الحالي، فأمعني النظر في قراءة كل سؤال ثم أجيبي عن فقراته بما ترينه مناسباً، علماً ان الإجابة تكون على ورقة الأسئلة على وفق تعليمات كل سؤال، ولا تتركي أية فقرة من غير إجابة إذ ستعطي درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، وصفراً لكل إجابة غير صحيحة أو متروكة.

ضعي دائرة O حول الحرف الذي يسبق الإجابة التي ترينها صحيحة فيما يأتي:

1- تقدر الضمة للتعذر على آخر الفعل المضارع المنتهي بـ:

أ - الواو.

ب - الألف.

ج - الياء.

د - الثاء.

2- قال تعالى:- { وَقالَ الَّذينَ كَفَرُوا للّذينَ آمنوا اتّبعُوا سَبيلَنا ولنَحمِل خَطَايَاكُم } (العنكبوت/12)، الفعل المضارع المجزوم في الآية الكريمة هو:

أ - كفرُوا.

ب - نحمل.

ج - آمنُوا.

د - اتبعُوا.

3-ثبوت النون في الأفعال الخمسة علامة لـ:-

أ - الجزم.

ب - النصب.

ج -الجر.

د -الرفع.

4-قال تعالى:- **{تزرعَوُنَ سبَعَ سنينَ دَأَباً}** (يوسف/47).

الفعل تزرعون في الآية الكريمة من الأفعال الخمسة لأنه فعل مضارع:-

أ - مرفوع وعلامة رفعه الضمة.

ب - اتصلت به واو الجماعة.

ج -جاء في بداية الجملة.

د -غير مسبوق بأدوات النصب والجزم.

5-قال الشاعر زهير بن أبي سلمى:-

ومهما تكن عند امرئ من خليقة وان خالها تخفى عن الناس تعلم

مهما من أدوات الشرط الجازمة وهي تدل على:

أ - غير العاقل.

ب - المكان.

ج -العاقل.

د -الزمان.

6-الجملة التي لم يقع فيها غلط نحوي في فعلي الشرط فيما يأتي:

أ-أينما تسعَ في الخير تلقى خيراً. ب-أينما تسعى في الخير تلقى خيراً.

ج-أينما تسعى في الخير تلقَ خيراً. د-أينما تسعَ في الخير تلقَ خيراً.

7-قال الشاعر:-

فمن يلقُ خيراً يحمد الناسُ أمرهَ ومنْ يغو لا يعدمْ على الغي لائماِ

ضبطت كلمة (يلق) في البيت الشعري بالضمة ويجب ان تضبط بـ:-

أ - الفتحة.

ب - الكسرة.

ج -السكون.

د -الياء.

8-قال الشاعر عنترة:

لو كان يدري ما المحاورة اشتكى ولكان– لو علِمَ الكلام - مكلميّ

(لو) في البيت الشعري تفيد:

أ-امتناع الجواب لامتناع الشرط.

ب-شرط وتفصيل.

ج-التمني.

د-امتناع الجواب لوجود الشرط.

9-من شروط عمل اسم الفاعل المجرد من (ال) ان:

أ - يدل على الحال.

ب - يدل على الماضي.

ج -يقع مبتدأ.

د -يعتمد على الجزم.

10- قال الشاعر الفرزدق:

تراهم قعوداً حولهُ وعيونُهمْ مُكسرةٌ أبصارها ما تصرّف

اسم المفعول في البيت الشعري هو:

أ - قعوداً.

ب - أبصارهم.

ج - عيونهم.

د - مكسرة.

11- يصاغ اسم المفعول من الفعل غير الثلاثي على وزن المضارع:-

أ - المبني للمعلوم مع إبدال حرف المضارعة ميما مضمومة وكسر ما قبل الآخر.

ب - المبني للمجهول مع إبدال حرف المضارعة ميما مضمومة وفتح ما قبل الآخر.

ج - المبني للمجهول مع إبدال حرف المضارعة ميما مضمومة وكسر ما قبل الآخر.

د - المبني للمعلوم مع إبدال حرف المضارعة ميما مضمومة وفتح ما قبل الآخر.

12- من حالات معمول الصفة المشبهة:-

أ - مرفوع على الابتداء.

ب - منصوب على الفاعلية.

ج - مرفوع على الفاعلية.

د - مجرور بحرف الجر.

13- قال تعالى:-{**وَقالُوا نَحنُ أكثرُ أموالا وأولاداً وما نحنُ بمعذَّبينَ**} (سبأ/ 35).

المفضل منه في الآية الكريمة هو:

أ - نحنُ.

ب - اموالاً.

ج - اكثرُ.

د - معذَّبينَ.

14- يشترط في بدل البعض من الكل ان يكون البدل:

أ - محلى بأل.

ب - خبراً للمبدل منه.

ج - مقترن بضمير.

د - مقترن بالفاء.

15- الجملة التي وقع فيها غلط نحوي في الفعل المضارع فيما ياتي:

أ - عليك ان تتقنَ عملكَ.

ب - عليك ان تسعَ في الخيرِ.

ج - عليك ان تعلي شأن وطنكَ.

د - عليك ان تعفو عن زلات اخيك.

16- الجملة التي تشتمل على (لام الجحود) فيما ياتي:

أ - كان الجندي يقاتلُ ليحقق النصر.

ب - كنت ادرس بجد لا نجح.

ج - ليحاربْ كل منا الارهاب.

د - ما كان الصديق ليخون صديقه.

17- أداة النصب التي تفيد النفي هي:

أ - أنْ.

ب - لن.

ج - كي.

د - إذَنْ.

18- من شروط عمل اسم المفعول المقترن بـ(ال):

أ - يعمل بلا شرط.

ب - مسبوق بنفي.

ج - يدل على الماضي.

د - يدل على الحال.

19- قال الشاعر:-

اذنْ – والله – نرميهم بحربٍ

تشيبُ الطفلَ من قبل المشيب

الفعل نرميهم في البيت الشعري يعرب:

أ - فعل مضارع مرفوع.

ب - فعل مضارع مجزوم.

ج - فعل ماض مبني.

د - فعل مضارع منصوب.

[redacted]-

اكملي العبارات الآتية بما يناسبها:

1- قال تعالى:- {**وتِلك الأيامُ نُداولُهَا بينَ النَّاسِ**} (العمران/140).

الفعل نداول فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة لانه--------.

2- فعل من الافعال الخمسة في حالة الرفع نحو --------------------------.

3- الفعل المضارع المجزوم هو ---.

4- فعل مضارع مرفوع بالضمة المقدرة للثقل نحو -------------------------.

5- فعل مضارع مجزوم بالسكون نحو ------------------------------------.

6- قال تعالى:- (إنْ تُقرِضُوا اللّه قَرضاً حَسَناً يُضاعِفْهُ لكُم) (التغابن/17)

فعل الشرط في الآية الكريمة هو ---.

7- من أقسام البدل البعض من الكل نحو --------------------------------.

8- جملة تحوي أداة شرط جازمة تدل على الحال نحو ---------------------.

9- جملة تحوي أداة شرط غير جازمة تفيد التكرار نحو -----------------.

10-افعل التفضيل هو --.

11-جملة تحوي اسم فاعل غير ثلاثي نحو ---------------------------------.

12-قال تعالى:- {**إنَّ للمتقينَ مَفَازاً، حدآئقَ وأَعناباً**} (النبأ/31-32).

المبدل منه في الآية الكريمة هو ---.

13-جملة تحوي اسم تفضيل ---.

14-يشتق اسم الفاعل من الفعل غير الثلاثي على وزن ---------------------.

15-جملة تحوي صفة مشبهة على وزن (فعلاء) نحو -----------------------.

16-جملة تحوي اسم مفعول مجرد من ال نحو -----------------------------.

17-قال تعالى:- {**فَرَجَعَ مُوسى إلى قَومِهِ غَضبَان أسفاً**} (طه/86).

كلمة غضبان في الاية الكريمة صفة مشبهة لانها ----------------------.

18-قال الشريف الرضي:-

يصـــول علـــي الجـــاهلون واعتلـــي ويُعجـــم في القـــائلون وأعـــرب

الجاهلون في البيت الشعري اسم فاعل لانه ---------------------------.

19-قال المتنبي:-

إذا أنت أكرمت الكريم ملكته وإن أنتَ أكرمت اللئيم تمرّدا

دخلت إذا في البيت الشعري على الفعل ---------------------------------.

20-قال تعالى:- {**فانَّ مع العُسرِ يُسراً ، إنَّ مع العسرِ يُسراً**} (الشرح/ 5-6).

التوكيد في الآية الكريمة يسمى --.

21-جملة تحوي أداة التوكيد يراد بها إزالة احتمال السهو نحو -----------.

22-قال النبي (صلى الله عليه وآله وسلم):- (الخلق كُلُّهم عيال الله فأحبُهم اليه انفعُهم لعياله).

التوكيد في حديث الرسول هو كلمة -----------------------------------.

23-جملة تحوي أداة نصب تفيد الاستقبال نحو -----------------------------

[redacted]-

اقرئي الآية الكريمة ثم أجيبي عن الفقرات التي بعدها:-

قال تعالى:- {**إنَّ هذا أخي لهُ تسعٌ وتسعُونَ نعجةً ولي نَعجةٌ واحدةٌ**} (ص/23).

أ - في الآية الكريمة عدد معطوف دلي عليه.

ب - ما حكم الأعداد المفردة؟

ج - ما حكم الأعداد المعطوفة؟

د - ضعي مخططاً يوضح فيه أقسام العدد.

الإجابات

أ -

ب -

ج -

د -

[redacted]-

اقرئي البيت الشعري الآتي، ثم اجيبي عن الفقرات التي بعده:-

قال ابي تمام:

بيض الصفائح لا سود الصحائف في

متُونهن جلاء الشك والريب

أ - في الشطر الاول اداة عطف، دلي عليها.

ب - ما الذي افادته تلك الاداة؟

ج - اذكري اداة عطف تفيد الترتيب والتراخي.

د - ضعي مخططاً يوضح فيه حالات العطف.

<u>**الإجابات**</u>

أ.

ب.

ج.

د.

3 [redacted]

السؤال / اختاري الإجابة الصحيحة لكل مما يأتي برسم دائرة (O) حول الحرف الذي يمثلها:

مثال محلول: ما تحته خط في الجملة الآتية: (كتبَ عليٌّ الدرسَ)

أ. مبتدأ ب. فاعل جـ. خبر د- مفعولاً به

1. ما دل على حصول عمل في زمن الحاضر أو المستقبل هو الفعل:

أ- الماضي.

ب- الامر.

ج- المضارع.

د- المبني للمجهول.

2. مفهوم الفعل المضارع المرفوع من بين ما تحته خط هو

أ- الرافدان نهرانِ في العراق.

ب- المجتهد يواظبُ على الدرس.

ج- العاملتان مخلصتانِ.

د- المهندسون ماهرون.

3. الجملة التي تتضمن الفعل المضارع المرفوع في احدى الجمل الآتية هي:

أ- العلمُ خيرٌ من المالِ.

ب- المهذبونَ محترمونَ.

ج- العالمانِ مبدعانِ.

د- يقرأ المعلم القصيدةَ.

4. ينصب الفعل المضارع اذا سبقته احدى ادوات النصب الآتية :

أ- لن.

ب- الواو.

ج- الياء.

د- لم.

5. مفهوم الفعل المضارع المنصوب من بين ما تحته خط هو:

أ- لن يضيعَ اللّهُ أجرَ من أحسنَ عملاً.

ب- ازرع ولا تقطع.

ج- لا تؤجل عملَ اليومِ إلى غدٍ.

د- لم ينجح كسولٌ في الامتحان.

6. الجملة التي لا تتضمن اداة لنصب الفعل المضارع في احدى الجمل الآتية هي:

أ- أريدُ ان اتعلمَ السباحة.

ب- لن العبَ كثيراً.

ج- لا تأكل فاكهةً قبل غسلها.

د- يفرحني ان تنجح.

7. يُجزَم الفعلُ المضارعُ اذا سبقته احدى ادوات الجزم ومنها:

أ- لم.

ب- ان.

ج- لن.

د- الياء.

8. الفعل المضارع المجزوم من بين ما تحته خط هو:

أ- لن ينجحَ المهملُ.

ب- يُعجبُني ان تساعدَ الناسَ.

ج- لن ينجوُ المقصرُ من العقابِ.

د- لم يتأخر قطارنا عن موعده.

9. الصيغة التي تمثل الفعل المضارع المجزوم من الفعل:

أ- لا تهمل دروسك فترسبَ.

ب- من حُسنِ أخلاقِ المرءِ أن يعفوَ عن المسيء.

ج- لن أتأخرَ عن الموعدِ.

د- يقرأ المعلمُ القصيدةَ.

10. كل فعل اتصلت بآخره ألف الاثنين أو واو الجماعة أو ياء المخاطبة من الافعال :

أ- الجامدة.

ب- المبنية .

ج- الخمسة.

د- المعربة.

11. مفهوم الافعال الخمسة من بين ما تحته خط هو:

أ- القاضيان يحكمان بالعدل.

ب- المؤمنون جزاؤهم الجنة.

ج- الشاعران نظما القصيدة.

د- للمنافق وجهان.

12. من بين الجمل التي تتضمن صيغة من صيغ الأفعال الخمسة :

أ- عليك ان تعفو عن زلات اخيك

ب- قال بعض الحكماء: (يا بني لا تكن كلاً على احد فتزداد ذلاً)

ج- قال تعالى: (لايغرنك تقلب الذين كفروا في البلاد) **(ال عمران، اية: 196)**

د- قال تعالى: (مَرَجَ البَحرَينِ يَلتَقِيان) **(الرحمن، اية: 19).**

13. اسم مرفوع يدل على حدث الفعل، أو اتصف به هو :

أ- المصدر.

ب- الفاعل.

ج- المفعول به.

د- المفعول فيه.

14. نطق الشاهد بالحق. تعرب كلمة الشاهد في الجملة:

أ- مفعولاً به.

ب- فاعلاً.

ج- فعل ماضٍ.

د- صفةً.

15. الجملة التي تمثل مفهوم الفاعل هي :

أ- أثمر الزرع.

ب-الزرع مثمرٌ.

ج- ليت الزرع مثمرٌ.

د- أصبح الزرع مثمراً.

16. اسم مرفوع يحل محل الفاعل في الفعل المتعدي، عندما يكون الفاعل مجهولاً:

أ- اسم الفاعل.

ب- المفعول به.

ج- الفاعل المستتر.

د- نائب الفاعل.

17. تعرب كلمة التوبةُ في الجملة الآتية: قُبلت التوبةُ من الصادقين

أ- اسم مفعول.

ب- نائب فاعل.

ج- مفعولاً به.

د- فاعلاً.

18. يمكن ضبط أخر كلمة العالم في قولنا : يبدع العالم في البحث العلمي

أ- الضمة.

ب- الكسرة.

ج- الفتحة.

د- السكون.

19. كل فعل يكتفي بالفاعل لا يتجاوز إلى المفعول به هو الفعل:

أ- المتعدي.

ب- الماضي.

ج- المضارع.

د- اللازم.

20. تعرب كلمة الناجح في قولنا: فرحَ الناجح

أ- مفعولاً به.

ب- فاعلاً.

ج- مفعولاً فيه.

د- صفةً.

21. الجملة التي فيها مفهوم الفعل اللازم من بين الجمل الاتية هي:

أ- فاز اللاعب بالجائزة.

ب- كتب المجتهد درسه.

ج- شرب الطفل الحليب.

د- يحب العراقي وطنه.

22. كل فعل لا يكتمل معناه الا بمفعولاً هو الفعل:

أ- اللازم.

ب- المبني.

ج- المتعدي.

د- المعرب.

23. قرأ خالدٌ كتاباً، تعرب كلمة (كتاباً) مفعولاً:

أ- فيه.

ب- معه.

ج- به.

د- لأجله.

24. الجملة التي تضمنت مفهوم الفعل المتعدي من بين الجمل الآتية هي:

أ- حصد الفلاح الزرع.

ب- أبدعت المثقفة.

ج- الأمهات رحيمات.

د- العمل جنة النفس.

25. يبنى الفعل الماضي للمجهول بضم أوله و:

أ- فتح ما قبل الآخر.

ب- ضم ما قبل الآخر.

ج- كسر ما قبل الآخر.

د- تسكين ما قبل الآخر.

26. تعرب لفظة الزرع في الجملة الآتية هي: حُصِدَ الزرعُ

أ- مفعولاً به.

ب- فاعلاً.

ج- نائب فاعل.

د- خبراً.

27. عند بناء الفعل للمجهول في جملة (إحترمَ التلميذُ المعلم) تصبح:

أ- أحتَرم المعلمَ.

ب- إحترِمُ التلميذُ.

ج- يُحترَم المعلمَ.

د- أحترِم المعلمُ.

28. تكون صياغة الفعل المبني للمجهول بضم أولهُ، ويفتح الحرف الذي قبل آخر للفعل:

أ- الماضي.

ب- المضارع.

ج- الأمر.

د- الجامد.

29. تعرب لفظة (يُصانُ) في الجملة الآتية هي: (يُصانُ الوطنُ)

أ- نائب فاعل.

ب- مضارع مبني للمجهول.

ج- ماضي مبني للمجهول.

د- أمر مبني للمجهول.

30. الفعل الذي يمثل الفعل المضارع المبني للمجهول من الأفعال الآتية هو :

أ- يُنتصَرُ .

ب- يُنتصُرُ.

ج- يُنتصْرُ .

د- يُنتصِرُ .

31. الاسم المنصوب الذي يقع عليه فعل الفاعلٍ يسمى:

أ- الفاعل.

ب- المفعول به.

ج- نائب فاعل.

د- المصدر.

32. تعرب كلمة الدرس الآتية في الجملة: قرأ التلميذُ الدرس

أ- فاعل.

ب- فعل ماضي.

ج- مفعول به.

د- فعل أمر.

33. يمكن ضبط أخر كلمة الدرس في جملة ، قرأ الطالبُ الدرس:

أ- الكسرة.

ب- السكون.

ج- الفتحة.

د- الضمة.

34. اسم منصوب يبين زمان أو مكان وقوع الفعل أو مكانه:

أ- به.

ب- فيه.

ج- لأجله.

د- مطلق.

35. تعرب كلمة (صباحاً) في جملة ، ودَّعنا الضيف صباحاً مفعولاً:

أ- لأجله.

ب- مطلق.

ج- فيه.

د- معه.

36. الجملة التي فيها مفهوم (المفعول فيه) من بين الجمل هي:

أ- قال تعالى: (وُجُوهُ يومئذٍ ناضِرةٌ) (القيامة 22).

ب- قال تعالى: (أمِ للأنسَانِ مَا تمنى ❖ فلِلِهِ الآخـرةُ والأولى) (النجم 24 – 25).

ج- قال تعالى: (وَجَآءُو آبَائهُمْ عِشَآءً يَبْكُونَ) (يوسف 16).

د- قال تعالى: (وَهُم ينَهَون عَنهُ وينأون عَنهُ) (الأنعام 26).

37. ظرف الزمان كل اسم دل على زمان وقوع الفعل متضمن معنى:

أ- من.

ب- في.

ج- إلى.

د- عن.

38 تعرب كلمة الليل في قوله تعالى: (يتلون آيات الله آناء الليل) (آل عمران 113)

أ- فاعلاً.

ب- مفعولاً مطلقاً.

ج- مفعولاً به.

د- ظرف زمان.

39. الجملة التي تتضمن مفهوم ظرف الزمان من بين الجمل الآتية:

أ- تهبُ الرياحُ الباردةُ شتاءً.

ب- وضعتُ الكتابَ فوق المنضدة.

ج- يطوفُ الحجاجُ حول الكعبةِ المشرفةِ.

د- حطَّ العصفورُ فوق الشجرة.

40. ظرف المكان يدل على وقوع الفعل المتضمن معناه (في) هو:

أ- اسماً.

ب- حرفاً.

ج- فعلاً.

د- ضميراً.

41. **تعرب كلمة حول في** قوله تعالى (ثم لنَحُضَرنَّهُم حُول جَهَنمَّ جِثياً) (مريم، اية: ٦٨)

أ- فعل ماضٍ.

ب- فعل أمر.

ج- ظرف زمان.

د- ظرف مكان.

42. الجملة التي فيها مفهوم ظرف المكان من بين الجمل الآتية هي:

أ- يذهبُ التلاميذُ إلى المدرسةِ صباحاً.

ب- أسافرُ إلى المصيف صيفاً.

ج- عادَ الفَلاحُ إلى البَيْتِ مساءً.

د- وضعتُ الكتابَ فوقَ المنضدةِ.

43. اسم منصوب مأخوذ من لفظ الفعل، ويسمى:

أ- مفعولاً به.

ب- مفعولاً معه.

ج- مفعولاً مطلق.

د- مفعولاً لأجله.

44. تعرب كلمة (دفاعاً) في جملة: دافعتُ عن الحق دفاعاً

أ- اسم مفعول.

ب- فعل مضارع.

ج- فعل ماضي.

د- مفعول مطلق.

45. الجملة التي فيها مفهوم المفعول المطلق من بين الجمل الآتية هي:

أ- رتبتُ كتبي ترتيباً.

ب- تسهم المثقفة في اعمار الوطن.

ج- العراقيون يبنون وطنهم، ويحمونه.

د- سهر العابدُ ليلة القدر.

[redacted]

1. (زيد كاتب بحثا) تعرب كلمة (كاتب) في الجملة السابقة:

أ.اسم مفعول ب.اسم مفعول ج. صفة مشبهة د. اسم فعل

2. نجد الصفة المشبهة في كلمة:

أ. رحمن ب. غفور ج. عظيم د. عالم

3. جملة التعجب هي:

آ. ما اشجع عليا ب. ما مفهوم السؤال

ج. ما مضياع الشجاع حقه د. ما عارف زيد الأمر

4. (نعم الرجل زيد) كلمة (نعم):

أ. اسم فعل ب. حرف ج. فعل ذم د. فعل مدح

5. (كلا وكلتا) هما:

أ. ملحقتان بالمثنى ب. ملحقتان بالجمع ج. مثنى د. جمع

6. (قرأت الكتاب حتى الهوامش) تعرب (حتى) في الجملة السابقة:

أ. حرف جر ب. حرف ابتداء ج. حرف عطف د. اداة نصب

7. قال تعالى " اهدنا الصراط المستقيم <u>صراط</u> الذين انعمت عليهم " تعرب كلمة (صراط)في الآية الكريمة:

أ. توكيدا ب. بدلا ج. نعتا د. معطوفا

8. (حضر <u>مدرسو</u> المدرسة) اثر الاضافة على الاسم المضاف هنا هو:

أ. جر المضاف المضاف اليه ب. حذف التوينج.حذف النون د. الحذف والقلب

9. أي من الألفاظ الآتية تدل على الجهة:

أ.وراء ب. قبل ج. بعد د. مع

10. **(يعجبني انك قادم) حكم همزة (ان) هو:**

أ. وجوب الكسر   ب. وجوب الفتح

ج. جواز الأمرين   د. جواز الفتح

11. **يكون الأسم الواقع بعد (لا) النافية للجنس:**

أ. مرفوعا   ب. مكسورا   ج. منصوبا   د. غير عاملة

12. **جملة المفعول المطلق هي:**

أ. يوم الاجمعة يوم مبارك   ب. ضربت ابني تأديبا

ج. ضربت زيدا ضربا   د. ضرب زيد عمرا

13. **قال تعالى (هيهات لما توعدون) تعرب كلمة (هيهات) في الآية الكريمة:**

أ. اسما   ب. حرفا   ج. فعلا   د. اسم فعل

14. **قال تعالى (واذ قال يوسف لأبيه) تعرب كلمة (لأبيه):**

أ. مجرورة علامة جرها الكسرة

ب.مجرورة علامة جرها الياء لأنها مثنى

ج. مجرورة علامة جرها الياء لأنها من الأسماء الستة

د. مجرورة علامة جرها كسرة مقدرة على الياء

15. **قال تعالى (صراط الذين انعمت عليهم) تعرب كلمة (الذين)اسم:**

أ. مجرور علامة جره الفتحة   ب. مبني على الفتح

ج. ممنوع من الصرف   د. منصوب علامة نصبه الياء

16. **في الأفعال الناقصة الآتية فعل واحد لا يتصرف هو:**

أ. امسى   ب. اصبح   ج. ظل   د. ليس

17. قال **تعالى (اذا السماء انشقت) تعرب كلمة السماء**:

أ. فاعلا بفعل محذوف   ب. مبتدأ مرفوعا

ج. خبرا مرفوعا   د. نائب فاعل مرفوعا

18.قال تعالى (وجاؤوا اباهم عشاء يبكون) تعرب كلمة (عشاء) في الآية الكريمة:

أ.مفعولا مطلقا ب. مفعولا به ج. مفعولا فيه د. مفعولا لأجله

19. قال **تعالى (اشتعل الرأس شيبا) تعرب كلمة (شيبا) في الآية الكريمة:**

أ. تمييزا   ب. حالا   ج. توكيدا   د. نعتا

20. (ما جاءني من احد) جاء الحرف (من) في هذه الجملة:

أ. للتبعيض   ب. زائدا   ج. لبيان الجنس   د. لآبتداء الغاية

س1 / ضعي دائرة حول الحرف الذي يمثل الإجابة الصحيحة لكل من العبارات الأتية :

1 ـ تقدر الضمة على أخر الفعل المضارع المنتهي بألف لـ:

أ- الثقل .   ب ـ التعذر.

ج ـ التخفيف .   د ـ التقاء ساكنين.

2 ـ قال الشاعر: لا تنهى عن خلق وتأتى مثلهُ عار عليك إذا فعلت عظيمُ

جاءت الواو في صدر البيت بمعنى:

أ- في.   ب ـ عند.

ج ـ قبل.   د ـ مع.

3 ـ قال تعالى: ((لَن تَنَالُواْ الْبِرَّ حَتَّى تُنْفِقُواْ مِمَّا تُحِبُّونَ)) (سورة آل عمران/الآية:92)

اصل الفعل (تنالوا) قبل دخول لن:

أ ـ تنالون.   ب ـ تنال.

ج ـ تنالان.   د ـ تنلنَ.

4. (لن) أداة نصب تفيد نفي الزمن لـ

أ ـ الماضي .   ب ـ الحاضر.

ج ـ المضارع.   د ـ الاستقبال.

5. يشترط لعمل الفاء السببية أن تكون مسبوقة بنفي و:

أ ـ طلب . ب ـ توكيد.

ج ـ استثناء.   د ـ تعجب .

6 ـ قال تعالى : ((لِيُنفِقْ ذُو سَعَةٍ مِّن سَعَتِهِ))(سورة الطلاق /الآية: 7)

يمكن ضبط لام الأمر في القول الكريم بـ:

أ ـ الفتحة . ب ـ السكون.

ج ـ الكسرة. د ـ الضمة.

7ـ قال الشاعر: خليلي أنى تأتياني تأتيا أخا غير ما يرضيكما لا يحاول

تدل (أنى) في البيت الوارد على :

أ ـ الحال. ب ـ المكان.

ج ـ الزمان. د ـ الاستقبال.

8 ـ (لم) أداة جزم تفيد النفي وقلب زمن الفعل المضارع إلى:

أ ـ الحاضر. ب ـ الماضي.

ج ـ المستقبل. د ـ المضارع.

9ـ علامة جزم الأفعال الخمسة:

أ ـ ثبوت النون . ب ـ حذف النون.

ج ـ تسكين النون. د ـ تكرار النون.

10ـ من شروط نصب الفعل بعد أذن أن تقع في:

أ ـ صدر جملة الجواب. ب ـ وسط جملة الجواب.

ج ـ أخر جملة الجواب. د ـ قبل جملة الجواب.

11 ـ علامة رفع الفعل المضارع الصحيح الآخر هي:

أ ـ الفتحة. ب ـ الكسرة.

ج ـ السكون. د ـ الضمة.

12 ـ الكون المنفي شرط من شروط لام:

أ ـ التوكيد. ب ـ الجحود.

ج ـ القسم. د ـ التعليل .

13 ـ ثبوت النون علامة رفع:

أ ـ فعل الشرط . ب ـ جواب الشرط.

ج ـ الأفعال المعتلة. د ـ الأفعال الخمسة.

14 ـ أدوات الشرط كلها مبنية ما عدا أداة واحدة معربة هي:

أ ـ أي . ب ـ من.

ج ـ أنى . د ـ مهما.

15 ـ أنت تحرصين على استثمار الوقت، الفاعل في الجملة الواردة هو:

أ ـ مستتر. ب ـ الوقت.

ج ـ أنت . د ـ ياء المخاطبة.

16 ـ (لا الناهية) أداة جزم تفيد:

أ ـ الأمر . ب ـ الدعاء.

ج ـ النهي. د ـ التعليل.

17ـ عدت لام الجحود أداة نصب في واحدة من الجمل الأتية:

أ ـ لم يكن المال ليبطر الكريم. ب ـ ليبطر المال الكريم.

ج ـ ليكن المال يبطر الكريم . د ـ لا المال يبطر الكريم.

18 ـ قال تعالى: ((إِنَّ هَـٰذَا الْقُرْآنَ يَهْدِي لِلَّتِي هِيَ أَقْوَمُ)) (سورة الإسراء /الآية: 9)

علامة الفعل المنقوص (يهدي) أن تكون :

أ ـ ضمة ظاهرة. ب ـ سكون.

ج ـ ضمة مقدرة . د ـ فتحة.

19 ـ قال تعالى: ((وَمِنْ آيَاتِهِ أَن يُرْسِلَ الرِّيَاحَ مُبَشِّرَاتٍ)) (سورة الروم /الآية: 46)

من الخصائص النحوية لـ (أن) الواردة في القول الكريم هي تعين الفعل المضارع للمستقبل وتصلح أن تؤول مع الفعل بـ:

أ ـ مصدر ميمي. ب ـ مصدر فعل ثلاثي.

ج ـ مصدر مؤول . د ـ مصدر صريح.

20ـ قال الشاعر: لما أتاني رسول منك يبلغني أن اللقاء قريب فاضت المقل

أن (لما) الواردة في البيت الشعري هي ظرف بمعنى:

أ ـ الأن . ب ـ الساعة.

ج ـ اليوم . د ـ الحين.

21ـ قال الشاعر: إذا كنت ذا رأي فكن ذا عزيمة ولا تكُ بالتردد للرأي مفسدا

يعد النحاة (إذا) الواردة في البيت الشعري أداة شرط غير جازمة وذلك لان تلاها فعل:

أ ـ ناقص. ب ـ ظاهر.

ج ـ ماضٍ. د ـ جامد .

22ـ لو سمعت أحدا يقول: (دنا وقت الدرسِ)، فقلت:

أ ـ أذن نسرعُ الأن. ب ـ أذن نسرعَ.

ج ـ أذن أسرعْ. د ـ أذن سرعنا.

23ـ أي نفع تنفع الناس تجزَ عليه ، أي اجتهاد تجتهد تنل خيرا

الدلالة المعنوية لاسم الشرط الوارد (أي) هي:

أ ـ الحدث. ب ـ المكان.

ج ـ الحال . د ـ الزمان.

24 ـ قال الشاعر: فعلمتُ ما تخفي الفتاة وإنما   يحنو على أمثالها أمثالي

يمكن إعراب الفعل (يحنو) في البيت الشعري فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه:

أ ـ الواو.   ب ـ الضمة الظاهرة.

ج ـ السكون.   د ـ الضمة المقدرة.

25ـ قال الشاعر: ومراد النفس اصغر من أن   نتعادى فيه وان نتفانى

يمكن تأويل (أن والفعل المضارع نتعادى) بالمصدر الصريح:

أ ـ عنادنا .   ب ـ معاندتنا.

ج ـ التعاند.   د ـ العنود.

26 ـ قال الشاعر: من يهن يسهل الهوان   عليهما لجرح بميت إيلام

إذا كان فعل الشرط في قول الشاعر (يهن) فان جوابه هو:

أ ـ بميت .   ب ـ الهوان.

ج ـ يسهل .   د ـ إيلام.

27 ـ ما يكن ضارا فأبتعد عنه.

يمكن أعراب (ما) في الجملة اسم شرط جازم في محل رفع:

أ ـ فاعل .   ب ـ خبر.

ج ـ مبتدأ .   د ـ صفة.

28ـ كيفما تعامل الناس يعاملوك.

(ما) المتصلة مع اسم الشرط تعرب:

أ ـ نافية .   ب ـ زائدة للتوكيد.

ج ـ تعجبية.   د ـ كافة .

29 ـ قال الشاعر: تلك الطبيعة قف بنا يا ساري   حتى اريك بديع صنع الباري

(حتى) الواردة في البيت الشعري تفيد معنى:

أ ـ ألا.   ب ـ لام التعليل.

ج ـ إلى .   د ـ إلى أن.

30 ـ صيغة الأفعال الخمسة من الفعل (تعمل) للمفردة المخاطبة هي :

أ ـ اعملي .   ب ـ عملت.

ج ـ تعملين.   د ـ تعملنَ .

31 ـ قال الشاعر: لولا العقول لكان أدنى   ضيغمٍ أدنى إلى شرف من الإنسان

الاسم الواقع بعد لولا يعرب:

أ ـ مبتدأ .   ب ـ حالاً.

ج ـ صفة .   د ـ خبراً.

32ـ الجملة التي تكون فيها (أذن) أداة نصب من بين الجمل هي:

أ ـ أنا أذن أكرمك .   ب ـ أذن أنا أكرمك.

ج ـ أذن أكرمك أنا .   د ـ أنا أكرمك أذن.

33ـ فعل من الأفعال الخمسة فاعله واو الجماعة هو:

أ ـ قالوا.   ب ـ قولوا .

ج ـ يقول.   د ـ يقولون .

34ـ قال الشاعر: فتعلموا فالعلم مفتاح العلا لم يبق بابا للسعادة مغلقا

يمكن ضبط أخر الفعل يبق بـ:

أ ـ الكسرة.   ب ـ السكون.

ج ـ الفتحة.   د ـ الضمة.

35ـ قال الشاعر:

ذو العقل يشقى في النعيم بعقله وأخو الجهالة في الشقاوة ينعم

الفعل المضارع المعتل الوارد في قول الشاعر هو:

أ ـ ينعم . ب ـ اخو.

ج ـ النعيم . د ـ يشقى .

36ـ قال تعالى: ((لَّمْ يَكُنْ اللَّهُ لِيَغْفِرَ لَهُمْ وَلاَ لِيَهْدِيَهُمْ سَبِيلاً)) (سورة النساء / الآية: 137)

الفعل المضارع بعد لام الجحود ينصب بـ:

أ ـ لام الجحود. ب ـ كي المضمرة.

ج ـ أن المضمرة. د ـ كون المنفي.

37 ـ قال الشاعر: لا تيأسوا أن تستردوا مجدكمفلرب مغلوب هوى ثم ارتقى

أن (لا) في قول الشاعر تفيد:

أ ـ النفي. ب ـ التعليل.

ج ـ العرض. د ـ النهي.

38ـ قال تعالى: ((يأَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ لاَ تَدْخُلُواْ بُيُوتاً غَيْرَ بُيُوتِكُمْ)) (سورة النور/الآية: 27)

فاعل الفعل (ادخلوا) هو:

أ ـ غير. ب ـ بيوتكم.

ج ـ الواو. د ـ مستتر .

39 ـ قال الشاعر: يريد المرء أن يعطى مناهويأبى الله ألا ما يشاء

أداة النصب في قول الشاعر هي:

أ ـ أن . ب ـ ألا .

ج ـ ما . د ـ الهمزة.

40. قال الشاعر: ومن يجعل المعروف من دون عرضه يفره، ومن لا يتق الشتم يشتم

جواب الشرط في الشطر الثاني في قول الشاعر هو:

أ - يجعل . ب - يشتم .

ج - لا يتق. د - يفره .

41. قال تعالى: ((كُلَّمَا أَوْقَدُواْ نَاراً لِّلْحَرْبِ أَطْفَأَهَا اللَّهُ))(سورة المائدة / الآية: 64)

كلما ظرف يفيد التكرار و:

أ - الاستمرار. ب - الحال.

ج - الاستقبال . د - المتابعة.

42. قال تعالى: ((وَتِلْكَ الأَيَّامُ نُدَاوِلُهَا بَيْنَ النَّاسِ))(سورة آل عمران / الآية: 140)

يمكن أعراب كلمة (نداولها) فعل مضارع:

أ - منصوب. ب - مرفوع.

ج - مجرور. د - مجزوم.

43 - قال الشاعر: ليت الشباب يعود يوما فاخبره بما فعل المشيبُ

عد النحاة الفاء حرف نصب لأنها سبقت:

أ - نفي . ب - ترجي .

ج - نهي . د - تمني .

44 - قال الشاعر: أذن - والله - نرميهم بحرب تشيبُ الطفل من قبل المشيب

أن سبب نصب الفعل (نرميهم) هو عمل أذن كونها:

أ - جاءت في بداية الجملة. ب - فصل بينها وبين الفعل بالقسم.

ج - تأخر الفعل عن أذن . د - اتصل بالفعل المضارع ضمير.

45 ـ فعل من الأفعال الخمسة مسند إلى ألف الاثنين منصوب هو:

أ ـ لولا العاملان يعملان.　　　ب ـ العاملان لم يعملا .

ج ـ العاملان لن يعملا .　　　د ـ العاملان يعملان.

46. عند دخول (لم) على الفعل (يفهمان) يصير :

أ ـ لم يفهمين .　　　ب ـ لم يفهمان .

ج ـ لم يفهما.　　　د ـ لم يفهمانن.

47. (إذا) ظرف للزمن المستقبل ولا يليها ألا :

أ ـ الجملة .　　　ب ـ الاسم.

ج ـ الفعل .　　　د ـ الحرف.

48. (أيان) أداة شرط جازمة تدل على:

أ ـ العاقل .　　　ب ـ المكان.

ج ـ الحال.　　　د ـ الزمان.

49 ـ الجملة التي يجب أن يقترن جواب الشرط بالفاء هي:

أ ـ فان تفرط في الأكل تمرض .

ب ـ أن تفرط في الأكل فمرضت

ج ـ أن تفرط في الأكل فسوف تمرض.

د ـ أن فرط في الأكل مرض.

50 ـ الجملة التي تفيد فيها (أما) التفصيل هي:

أ ـ امَّا امَّا الأمانة فصن.

ب ـ اما الأمانة فصن وأما الصدق فقل.

ج ـ فصن أما الأمانة.

د ـ الأمانة أما فصن.

هوامش الفصل السادس

1. التميمي، ميسون علي جواد(2005).اثر دورة التعلم وخرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم النحوية وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى طالبات معاهد اعداد المعلمين في بغداد، **اطروحة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية ابن رشد/جامعة بغداد.
2. الغريباوي، زهور كاظم مناتي(2007).اثر نماذج هيلدا تابا وفراير وريجليوث في اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية واستبقائها وانتقال اثر التعلم لدى طالبات معاهد اعداد المعلمات، **اطروحة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.
3. خضير، نور ياس (2013). اثر انموذج بوسنر في تصحيح مفاهيم قواعد اللغة العربية المغلوطة عند طالبات الصف الاول المتوسط، **رسالة ماجستير غير منشورة** /جامعة ديالى كلية التربية الاساسية.
4. التميمي، ميسون علي جواد(2012).اتجاهات طلبة قسام اللغة العربية في كليات التربية والتربية الاساسية في بغداد نحو مادة النحو وعلاقتها بتحصيلهم، **مجلة كلية التربية الاساسية**، الجامعة المستنصرية، العدد 75، مجلد 18، ملحق1.



الفصل السابع

دراسات علمية في النحو

7

الفصل السابع

دراسات علمية في النحو

1 [redacted] Cuthrie and Baldwin (1970)

الموسومة بـ"**أثر التمييز، والقواعد النحوية وتطبيقها في اكتساب المفهوم النحوي**"

- رمت الدراسة إلى معرفة أثر التمييز بين المثال الذي ينتمي إلى المفهوم والمثال الذي لاينتمي إليه، وأثر لفظ القواعد النحوية وتطبيقها في اكتساب المفهوم النحوي، وانتقال أثره في اللغة الانكليزية"
- تكونت عينة الدراسة التي اختيرت عشوائياً من (90) تلميذاً وتلميذة من تلامذة الصف السادس الابتدائي، وزعوا عشوائياً على مجموعتين درست المجموعة الأولى المادة المحددة للمعالجة، وهي قواعد استعمال أدوات التنكير "An وA" في اللغة الانكليزية بالطريقة القياسية فكانت تعطى القاعدة النحوية، وتطبق الأمثلة عليها، بينما درست المجموعة الثانية المادة نفسها بطريقة الاكتشاف القياسي الموجه، إذ تعطى القاعدة النحوية من دون تطبيق الأمثلة عليها، كافأ الباحثان بين مجموعتي الدراسة في متغيري: مستوى الذكاء، ودرجات الاختبار القبلي.
- أعد الباحثان في نهاية التجربة اختبارين بعديين لمجموعتي الدراسة: أحدهما لقياس أثر لفظ القاعدة النحوية، وتطبيقها، وأثر التمييز بين المثال الذي ينتمي إلى المفهوم النحوي، والمثال الذي لاينتمي إليه، والآخر اشتمل على قياس أثر انتقال المفهوم.

وبعد معالجتهم البيانات إحصائياً باستعمال تحليل التباين الثنائي ومعادلة "نيومان كيولز" توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1- تفوق تلامذة المجموعة الأولى على أقرانهم في المجموعة الثانية في تكوين المفهوم واكتسابه.

2- لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين الطريقتين القياسية، والاكتشاف القياسي الموجه في انتقال أثر التعلم.

3- إن المجموعة الاولى كانت تستغرق وقتاً أقل يعادل ربع الزمن الذي كانت تستغرقه المجموعة الثانية في تشكيل المفهوم، واكتسابه.

4- إن التمييز بين المثال الذي ينتمي إلى المفهوم النحوي، والمثال الذي لاينتمي إليه لم يؤثر في اكتسابه.

5- إن اكتساب المفهوم ومستوى الذكاء لم يسهلا عملية انتقال أثر التعلم.

(1, , P.358-364)

2 [redacted] 1989 [redacted]

الموسومة بـ"**فعالية استخدام نماذج كل من ميرل-تينسون، جانييه، هيلداتابا، في تدريس مفاهيم قواعد اللغة العربية للصف الاول الاعدادي**"

- أجريت هذه الدراسة في جامعة اليرموك في الأردن وسعت إلى معرفة ثلاثة نماذج تعليمية في تحصيل طلبة الصف الاول الاعدادي للمفاهيم النحوية.
- عينة الدراسة كانت مؤلفة من (168) طالباً وطالبة موزعة عشوائياً على ست مجموعات تجريبية، ثلاث للذكور ومثلها للإناث، بواقع (28) فرداً في كل مجموعة، وزعت مجموعات الدراسة الست عشوائياً على نماذج التدريس الثلاثة، وهي أنموذج ميرل-تينسون القياسي وأنموذج جانييه الاستقرائي وأنموذج هيلداتابا الاستقرائي، درسها الباحث نفسه.
- كافأ الباحث المجموعات الست في متغير واحد فقط (الاختبار القبلي).

أعد الباحث اختباراً تحصيلياً من نوع الاختيار من متعدد اشتمل على (40) فقرة اتسم بالصدق والثبات لقياس تحصيل الطلبة في مفهومي (الفاعل والمفعول به) طبقه على عينة الدراسة في التجربة.

بعد معالجة البيانات إحصائياً باستعمال تحليل التباين الثنائي خلصت نتائجه إلى مايأتي:

1- عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات تحصيل الطلاب.

2- عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات تحصيل طلاب الصف الاول الاعدادي ومتوسط تحصيل طالبات الصف نفسه.

3- عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) للتفاعل بين الأنموذج المستعمل في تدريس المفهوم وجنس الطالب. (صفدي، 1989، ص58-75)

مما يؤخذ على دراسة صفدي، عدم تحديده المتغير التابع بدقة في العنوان، وكان من الأفضل تحديده بـ(الاكتساب أو التحصيل) فضلاً عن عدم تحديده المدة الزمنية التي استغرقتها التجربة.**(2/1-139)**

3 [illegible] 1990 [illegible]

الموسومة بـ"**فاعلية تدريس مفاهيم نحوية بحسب أنموذج جانييه وأنموذج ميرل-تينسون في تحصيل طلاب الاول الاعدادي**"

- أجريت هذه الدراسة في كلية الدراسات العليا في الجامعة الاردنية وسعت هذه الدراسة إلى بيان فاعلية تدريس المفاهيم النحوية بحسب أنموذج جانييه وميرل-تينسون في تحصيل طلبة الصف الاول الاعدادي.
- اعتمد الباحث في دراسته التصميم العاملي (3×2).

- شملت عينة الدراسة (201) طالب وطالبة تمت اختيارها بالطريقة العشوائية العنقودية، ثم وزعت عشوائياً على ست مجموعات، اربع منها تجريبية واثنتين ضابطة، ثلاث للإناث ومثلها للذكور، ثم وزعت هذه المجموعات الست عشوائياً على الطرائق التدريسية الثلاث:
  1. أنموذج جانييه.
  2. أنموذج ميرل-تينسون.
  3. الطريقة التقليدية.
- كافأ الباحث بين المجموعات إحصائياً في بعض المتغيرات.
- درّس الباحث نفسه مجموعات الدراسة خلال مدة التجربة التي استمرت فصلاً دراسياً كاملاً.
- أعد الباحث اختباراً موضوعياً بعدياً من نوع الاختيار من متعدد، لقياس تحصيل المفاهيم النحوية تكونت من (40) فقرة اتسم بالصدق بعد عرضه على عدد من الخبراء، وبطريقة التجزئة النصفية استخرج معامل ثباته الذي بلغ (0.84).

وبعد معالجة البيانات إحصائياً باستعمال تحليل التباين الثنائي (التصميم العاملي) (3×2) وطريقة شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية للمتوسطات للمجموعات الدراسية مايأتي:

1. تساوى أثر أنموذج جانييه مع الطريقة التقليدية في تحصيل المفاهيم عند مستوى الدلالة الإحصائية (001 ,0).
2. تفوق طلبة المجموعة التجريبية التي درست على وفق أنموذج ميرل-تينسون على طلبة المجموعة التجريبية التي درست على وفق أنموذج جانييه وعلى طلبة المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة

التقليدية في تحصيل المفاهيم النحوية وبفرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0, 001)(أبو أصفر، 1991، ص512-513).

من أهم الملاحظات على دراسة "أبو اصفر" هو عدم تحديده جنس العينة بدقة، إذ وردت كلمة "طلاب" في عنوان دراسته وهذا ماينطبق على الذكور فقط، في حين أنها اشتملت على الجنسين ذكور وإناث، والأصح كان من الأجدى أن تدرج كلمة طلبة لأنها تشتمل على الجنسين .(3/1-150)

4 [redacted] 2001 [redacted]

الموسومة بـ"**أثر أنموذجي جانييه وكلوزماير في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات المرحلة الاعدادية**"

- أجريت الدراسة في جامعة بغداد/كلية التربية/ابن رشد، ورمت إلى تعرف أثر أنموذج جانييه وكلوزماير في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات المرحلة الاعدادية.
- تكونت عينة الدراسة من (78) طالبة بواقع (27) طالبة للمجموعة التجريبية الاولى التي درست النحوعلى وفق نموذج جانييه و(25) طالبة للمجموعة التجريبية الثانية التي درست النحوعلى وفق أنموذج كلوزماير و(26) طالبة للمجموعة الضابطة التي درست النحو وفق الطريقة التقليدية.
- كافأت الباحثة بين طالبات مجموعات الدراسة الثلاث في متغيرات: (العمر الزمني، درجات مادة اللغة العربية للعام الدراسي السابق 97-98، ودرجات اختبار المعلومات السابقة في مادة النحو، والتحصيل الدراسي للأبوين). استغرقت مدة التجربة عاماً دراسياً كاملاً درست الباحثة مجموعات الدراسة الثلاث بنفسها.

- أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً تألف من (60) فقرة من نوع الاختيار من متعدد لقياس الاكتساب استخرجت صدقه وثباته.

استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي وطريقة شيفيه (Scheffe) في معالجةالبيانات إحصائياً فتمخضت الدراسة –في حدودها- عن النتائج الآتية:

1- هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الاولى ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في اكتساب المفاهيم النحوية لمصلحة المجموعة التجريبية الاولى.

2- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في اكتساب المفاهيم النحوية.

3- هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الاولى ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية في اكتساب المفاهيم النحوية لمصلحة المجموعة التجريبية الاولى.

(6-5/4)

5 [redacted] 2005

الموسومة ب" **اثر دورة التعلم وخرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم النحوية وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى طالبات معاهد إعداد المعلمات في بغداد**" .

ولتحقيق ذلك اختارت الباحثة تصميماً تجريبياً ذا ضبطٍ جُزْئي لمجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، واختبار بعدي، ومقياس للاتجاه، واختارت قصديا معهد إعداد المعلمات في المنصور لإجراء التجربة، وبطريقة عشوائية اختارت ثلاث شعب منه لتمثل عينة البحث، ومثلت شعبة (ج) البالغ عدد طالباتها (26) طالبة المجموعة التجريبية الأولى التي درست النحو باستعمال دورة التعلم، ومثلت شعبة

(ب) البالغ عدد طالباتها (26) طالبة أيضا المجموعة التجريبية الثانية التي درست النحو باستعمال خرائط المفاهيم، ومثلت شعبة (أ) البالغ عدد طالباتها (24) طالبة المجموعة الضابطة التي درست النحو بالطريقة التقليدية(الاستقرائية).

كافأت الباحثة بين طالبات مجموعات البحث إحصائيا باستعمال تحليل التباين الأحادي، ومربع كاي في متغيرات العمر الزمني، ودرجات مادة اللغة العربية في الامتحان النهائي للصف الأول إعداد المعلمات للعام الدراسي السابق 2001ــ2002، ودرجات مادة قواعد اللغة العربية في امتحان الشهر الأول، والتحصيل الدراسي للأبوين، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث في هذه المتغيرات .

وقد حددت الباحثة المادة العلمية التي تضمنت اغلب المفاهيم الواردة في كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسه لطلبة الصف الثاني اعداد، البالغ عددها (15) مفهوما، وصاغت الأهداف السلوكية للموضوعات وكان عددها (239) هدفا سلوكيا، واعدت خططا تدريسية لها .

ولأجل قياس اكتساب طالبات مجموعات البحث الثلاث للمفاهيم النحوية التي درستها الباحثة بنفسها، فقد اختبرن في نهاية التجربة التي استمرت عاما دراسيا كاملا، باختبار تحصيلي تألف من (60) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، والتكميل، والإجابة القصيرة، واتسم بالصدق والثبات، إذ استخدمت الباحثة الصدق الظاهري وصدق المحتوى، وقاست الثبات بطريقة التجزئة النصفية، وحسبت مستوى الصعوبة وقوة التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار، وفعالية البدائل غير الصحيحة في فقرات الاختيار من متعدد .ومن اجل قياس اتجاه طالبات مجموعات البحث الثلاث نحو قواعد اللغة العربية فقد أعدت الباحثة بنفسها مقياسا للاتجاه تألف من (33) فقرة موزعة على أربعة مجالات، وقد اتسم بالصدق والثبات .

وبعد استعمال تحليل التباين الأحادي، وطريقة شيفيه في معالجة البيانات إحصائيا تمخضت هذه الدراسة في حدودها عن النتائج الآتية :

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0،05) بين متوسط درجات طالباتالمجموعة التجريبية الأولى، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في اكتساب المفاهيم النحوية،.
2. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0،05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في اكتساب المفاهيم النحوية، لمصلحة المجموعة التجريبية الثانية .
3. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (05،) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى في اكتساب المفاهيم النحوية لمصلحة المجموعة التجريبية الثانية .
4. لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0،05) بين متوسط درجات مجموعات البحث الثلاث في مقياس الاتجاه نحو مادة النحو.

وفي ضوء نتائج البحث أوصت الباحثة بأهمية استعمال خرائط المفاهيم عند تدريس المفاهيم النحوية في الصف الثاني إعداد المعلمات، وتصميم خرائط مفاهيم توضع في مقدمة كل موضوع وإطلاع مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على خطوات بناء خرائط المفاهيم والسعي إلى تنمية اتجاهات مرغوبة لدى الطلبة نحو اللغة العربية ولاسيما النحو .

وامتدادا لهذا البحث واستكمالا له اقترحت الباحثة إجراء دراسات مماثلة لفروع أخرى من اللغة العربية وفي مراحل دراسية مختلفة، وعلى الطلاب، ومقارنة خرائط المفاهيم ودورة التعلم بأساليب أو نماذج أخرى . (5/ 1-230)

6 [redacted] 2007

الموسومة ب" **اثر نماذج هيلداتابا و فراير و ريجيليوث في اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية واستبقائها وانتقال أثر التعلم لدى طالبات معاهد إعداد المعلمات**".

ولتحقيق هدف البحث اختارت الباحثة معهد إعداد المعلمات المستنصرية التابع للمديرية العامة لتربية بغداد / الرصافة الأولى، بصورة قصدية، واختارت أربع شعب من شعب الصف الثالث في المعهد المذكور .

وقد بلغت عينة البحث (133) طالبة بواقع (34) طالبة في المجموعة التجريبية الأولى، و(34) طالبة في المجموعة التجريبية الثانية، و(33) طالبة في المجموعة التجريبية الثالثة، و(32) طالبة في المجموعة الضابطة .

أجرت الباحثة الخطوات الآتية لإتمام منهجية البحث وإجراءاته :

1- اتبعت الباحثة تصميماً تجريبياً ذا الضبط الجزئي بأربع مجموعات (ثلاث تجريبية وواحدة ضابطة)، وقد درست الباحثة المجموعة التجريبية الأولى باستعمال أنموذج هيلداتابا، ودرست المجموعة التجريبية الثانية باستعمال أنموذج فراير، ودرست المجموعة التجريبية الثالثة باستعمال أنموذج ريجليوث، ودرست المجموعة الضابطة باستعمال الطريقة التقليدية.

2- كوفئت الباحثة مجموعات البحث في المتغيرات الآتية :

(العمر الزمني، والتحصيل الدراسي للأبوين، ودرجات اللغة العربية للعام الماضي، والقدرة اللغوية، والذكاء) .

3- حددت الباحثة مفاهيم قواعد اللغة العربية للصف الثالث من معاهد اعداد المعلمات والبالغة (14) مفهوماً .

4- صاغت الباحثة (179) هدفاً سلوكياً وفقاً لتصنيف بلوم (Bloom) في المجال المعرفي ولمستوياته الستة .

5- أعدت الباحثة اربع خطط أنموذجية لمجموعات البحث الأربع، الأولى وفقاً لأنموذج هيلداتابا، والثانية وفقاَ لأنموذج فراير، والثالثة وفقاً لأنموذج ريجيليوث، والرابعة وفقا للطريقة التقليدية (الاستقرائية)

6- أعدت الباحثة اختبارين بعديين الأول لقياس اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية واستبقائها في ضوء الخريطة الاختبارية، لتحديد عدد الفقرات المطلوبة، وتألف من (50) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، والتكميل، والاجابة القصيرة، وقد استخرجت الباحثة مستوى الصعوبة والقوة التمييزية لكل فقرة وفعالية كل بديل، وحسبت ثبات الاختبار باستعمال طريقة التجزئة النصفية، إذ بلغ معامل الثبات بين النصفين باستعمال معامل ارتباط بيرسون (0.78) وبعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون كان (0.88) وهو معامل ثبات عال، أما الاختبار الثاني فتضمن موضوع للتعبير لقياس انتقال أثر التعلم، وقد حسبت الباحثة ثبات التصحيح بطريقتين هما عبر الزمن وقد بلغ (0.96) والاتفاق مع مصححة اخرى وقد بلغ (0.84) .

7- طبقت الباحثة الاختبارين البعديين على أفراد مجموعات البحث الأربع باشراف الباحثة نفسها وبعد مرور اسبوعين على الاختبار البعدي الأول أجرت الباحثة الاختبار البعدي للاستبقاء . وبعد أن صححت الباحثة أوراق الاجابات، حللت النتائج احصائياً باستعمال تحليل التباين الاحادي لمعرفة دلالات الفروق بين مجموعات البحث في اختبار اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية واستبقائها واختبار انتقال أثر التعلم، واستعملت الباحثة طريقة شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق بين مجموعات البحث الأربع في الاختبارين . وأظهرت النتائج ما يأتي :

1- تفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللائي درسن باستعمال أنموذج هيلداتابا على طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللائي درسن باستعمال أنموذج فراير وعلى طالبات المجموعة الثالثة اللائي

درسن باستعمال أنموذج ريجيليوث وعلى طالبات المجموعة الضابطة اللائي درسن بالطريقة التقليدية في اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية واستبقائها .

2- تساوي طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللائي درسن باستعمال أنموذج فراير مع طالبات المجموعة الثالثة اللائي درسن باستعمال أنموذج ريجيليوث في اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية واستبقائها .

3- تفوق طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللائي درسن باستعمال أنموذج فراير على طالبات المجموعة الضابطة اللائي درسن بالطريقة التقليدية في اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية واستبقائها .

4- تساوي طالبات المجموعة التجريبية الثالثة اللائي درسن باستعمال أنموذج ريجيليوث مع طالبات المجموعة الضابطة اللائي درسن بالطريقة التقليدية في اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية واستبقائها .

5- تساوي طالبات مجموعات البحث الأربع في انتقال أثر التعلم.

وأوصت الباحثة بضرورة أهتمام مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بأستعمال نماذج هيلداتابا وفراير وريجيليوث في تدريس مفاهيم قواعد اللغة العربية لطالبات معاهد إعداد المعلمات، وتنظيم دورات تطويرية لتدريب مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على كيفية استعمال هذه النماذج، وتأكيد المشرفين التربويين استعمال هذه النماذج عند زيارتهم لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها.

وامتداداً لهذا البحث واستكمالاً له أقترحت الباحثة اجراء دراسات مماثلة في متغيرات أخرى كالدافعية، والتفكير الناقد، فضلاً عن إجراء دراسات مماثلة في فروع اللغة العربية الأخرى ولمراحل دراسية مختلفة . (6/1-136)

هوامش الفصل السابع

1.Guthrie and Baldwin 1970. **Statistical methods in Education and Psychology** . Englewood Cliffsi New Jersey , Prentice-Hall, Inc ,

2. صفدي، احمد محمود احمد (1989) فعالية استخدام انموذج كل من ميرل تينسون، وجانيه، وهيلداتابا في تدريس مفاهيم قواعد اللغة العربية للصف الاول الاعدادي، **رسالة ماجستير (غير منشورة)،** قسم التربية، جامعة اليرموك، عمان،.

3. أبو أصفر، رزق رمضان. (1991). فاعلية تدريس مفاهيم نحوية بحسب أنموذج جانييه وأنموذج ميرل-تينسون في تحصيل الأول الاعدادي، **ملخصات رسائل ماجستير** العلوم الإنسانية والاجتماعية والتربية، ج1، عمان، مطبعة الجامعة الأردنية.

4. المزوري، سعاد حامد (2000). اثر أنموذجي جانيه وكلوزماير في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات المرحلة الاعدادية، **اطروحة دكتوراه (غير منشورة)**،، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد .

5. التميمي، ميسون علي جواد(2005).اثر دورة التعلم وحرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم النحوية وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى طابلات معهد اعداد المعلمات في بغداد **، اطروحة دكتوراه غير منشورة،** كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.

6. الغريباوي، زهور كاظم مناتي(2007).اثر نماذج هيلدا تابا وفراير وريجليوث في اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية واستبقائها وانتقال اثر التعلم لدى طالبات معاهد اعداد المعلمات، **اطروحة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد .